

Mary Gracy e Silva Lima

**Nas trilhas iniciais do desenvolvimento
profissional docente:
perspectivas formativas de pedagogas no processo de
tornarem-se professoras**



Mary Gracy e Silva Lima

Nas trilhas iniciais do desenvolvimento profissional docente: perspectivas formativas de pedagogas no processo de tornarem-se professoras



EDITORA UEMA

São Luís, 2021

© copyright 2021 by UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
Qualquer parte desta publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Todos os direitos desta edição reservados à EDITORA UEMA.

Nas trilhas iniciais do desenvolvimento profissional docente: perspectivas formativas de pedagogas no processo de tornarem-se professoras

EDITOR RESPONSÁVEL

Jeanne Ferreira Sousa da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Alan Kardec Gomes Pachêco Filho • Ana Lucia Abreu Silva
Ana Lúcia Cunha Duarte • Cynthia Carvalho Martins
Eduardo Aurélio Barros Aguiar • Emanuel Cesar Pires de Assis
Emanuel Gomes de Moura • Fabíola Oliveira Aguiar
Helciane de Fátima Abreu Araújo • Helidacy Maria Muniz Corrêa
Jackson Ronie Sá da Silva • José Roberto Pereira de Sousa
José Sampaio de Mattos Jr • Luiz Carlos Araújo dos Santos
Marcelo Cheche Galves • Marcos Aurélio Saquet
Maria Medianeira de Souza • Maria Claudene Barros
Rosa Elizabeth Acevedo Marin • Wilma Peres Costa

Diagramação: Jéssica Moreira/ Paul Philippe

Capa: Jéssica Moreira/ Paul Philippe

Lima, Mary Gracy e Silva.

Nas trilhas iniciais do desenvolvimento profissional docente: perspectivas formativas de pedagogas no processo de tornarem-se professoras / Mary Gracy e Silva Lima. – São Luís: EDUEMA, 2021.

196 p.

ISBN: 978-65-88998-95-3

1.Docência. 2.Formação pedagógica. 3.Prática docente. I.Título.

CDU: 37.013-055.2

EDITORA UEMA

Cidade Universitária Paulo VI - CP 09 Tirirical - CEP - 65055-970 São Luís – MA

www.editorauema.uema.br – editora@uema.br



SUMÁRIO

PREFÁCIO	06
AGRADECIMENTOS	09
CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS	12
CAPÍTULO I	
CURSO DE PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: breve discussão teórica.....	23
CAPÍTULO II	
APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: percursos formativos do tornar-se professor.....	57
CAPÍTULO III	
CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM IES NO INTERIOR DO MARANHÃO: análise de aspectos do Projeto Político Pedagógico.....	78
CAPÍTULO IV	
CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	105
CAPÍTULO V	
APRESENTAÇÃO, ANÁLISE, DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA: percepções e concepções de professoras iniciantes na docência	118
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	179
REFERÊNCIAS	186

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu não cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei...

A vida ensina e o tempo traz o tom
Pra nascer uma canção

Com a fé no dia-a-dia
Encontro a solução
Encontro a solução

(A estrada - Cidade Negra)

PREFÁCIO

15 de outubro de 2019.

Nesta significativa data, envio saudações a todos e a todas que se dedicam ao magistério!

A temática proposta no livro origina-se no contexto do Programa de Pós-Graduação em Educação: currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, instituição que recebeu sua autora Mary Gracy e Silva Lima como doutoranda em 2011. Vinda de Teresina (PI) especialmente para cursar o doutoramento no citado Programa, Mary Gracy trouxe em sua consistente bagagem teórico e prática, significativo tema para sua pesquisa, que culminou, em 2014, com sua tese de doutoramento intitulada: **Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor.**

Consonante ao tema, estabelecia-se como objeto de estudo o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia. Optou-se, assim, pela realização de uma pesquisa qualitativa desenvolvida em uma Instituição de Ensino Superior pública do estado do Maranhão situada no interior do Nordeste do Brasil.

Participaram como sujeitos pesquisados professoras iniciantes, egressas do curso de Pedagogia desta IES. Para a coleta de dados, foram aplicados questionários iniciais e, posteriormente, realizadas entrevistas narrativas reflexivas. Os questionários possibilitaram traçar um perfil dos professores, permitindo à pesquisadora optar pela denominação "professoras". As entrevistas deram voz às professoras em busca da resposta à questão problematizada do trabalho, bem como do objetivo geral estabelecido.

Desta feita, a pesquisa centrou-se na questão: como ocorre o desenvolvimento profissional dos egressos do curso de Pedagogia a partir da formação inicial e da sua prática docente? Traçou-se, então, como objetivo geral: investigar

como ocorre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia, a partir da sua formação inicial, evidenciando-se necessidades e perspectivas demarcadas no percurso da prática docente com vistas a possibilitar indicadores formativos no sentido de contribuir para o (re) pensar do currículo, mediante a consideração de características inovadoras para o curso de Pedagogia.

Os resultados obtidos permitiram afirmar que professores em situações similares as dos sujeitos pesquisados encontram-se na etapa inicial do desenvolvimento profissional e este processo vem ocorrendo de forma gradual no desempenho da atividade docente e da formação profissional, a partir da mobilização dos saberes produzidos na formação inicial, nas aprendizagens resultantes das vivências de formação na escola, na troca de experiências com outros professores, e da continuidade nos estudos acadêmicos e de qualificação profissional. Os dados mostram a necessidade de uma formação capaz de possibilitar ao professor iniciar na profissão de forma mais eficiente e segura, sobretudo, no que se refere à vivência de situações de aprendizagens da docência a serem consolidadas desde o estágio curricular supervisionado.

Considerando-se o processo de formação docente, a pesquisa, ora retomada neste livro, sublinha como fundamental que os cursos de Pedagogia sejam (re)pensados, considerando como premente atender às expectativas de seus estudantes, quando confrontadas com as exigências do cotidiano e com as questões ligadas ao seu futuro desenvolvimento profissional.

O estudo também aponta aspectos referentes às questões do currículo, contribuindo com reflexões em direção a possíveis adequações para Projetos Político Pedagógico do curso de Pedagogia, tendo como parâmetro o reconhecimento das dificuldades e das necessidades formativas dos futuros professores e egressos. Destaca-se a necessidade de que o professor iniciante torne-se apto para relacionar a teoria e a prática, como uma das formas de enfrentamento e de superação dos desafios impostos pelo contexto docente, ainda mais se considerar as adversidades em áreas ainda restritivas à promoção da condição do 'ser professor' e ao desenvolvimen-

to profissional, sobretudo, no interior do Nordeste brasileiro.

Como orientadora da pesquisa que deu origem a este livro, reafirmo nele as esperanças da autora ao declarar que espera que sua tese também possa estimular outras reflexões acerca do trabalho desenvolvido na formação de pedagogos, a partir da voz de ex-alunos, professores egressos do curso de Pedagogia, sobre as suas percepções e questionamentos quanto à formação inicial e às contribuições formativas para ingresso, atuação, permanência e desenvolvimento profissional como professor.

Considero, ainda, que os indicativos formativos expressos nos resultados encontrados poderão auxiliar não só os cursos de Pedagogia, mas a todo curso que se propõe à formação de professores. Tudo isso recomenda a leitura desta obra para alunos, professores e demais profissionais relacionados à formação de professores.

Agradeço a honra de participar direta e indiretamente desta obra.

Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito
Prof.^a Dr.^a, Orientadora do Programa de Pós-Graduação
Educação: Currículo da PUC São Paulo.

AGRADECIMENTOS

Só vocês sabem o quanto eu caminhei para chegar até aqui e conquistar esse sonho, como egressa do curso de Pedagogia. Sabem das minhas necessidades e perspectivas de crescer pessoal e profissionalmente com o fruto dos meus estudos e investimentos no meu trabalho como professora, numa sociedade que ainda não dá o real valor a este profissional. Por isso, agradeço especialmente ao meu pai, Valdemar da Costa Lima, pela oportunidade de estudar e crescer como pessoa e como professora. À minha mãe Maria das Graças e Silva Lima, pelo apoio constante e parceria incondicional em todos os projetos que me proponho a executar e, principalmente, por acreditar no meu potencial e no amor que me dedica. "Tu és minha inspiração e meu porto seguro".

Aos meus amados irmãos, aos adorados sobrinhos (as) e demais familiares por torcerem pelas minhas conquistas e alegrarem a minha vida com o amor fraterno.

Aos professores do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC/SP, pela convivência acadêmica em São Paulo de 2011 a 2014 assim como pela contribuição dada à minha formação profissional.

Em especial, à Professora Doutora Regina Lúcia Giffoni Luz de Brito pela acolhida com respeito, carinho e profissionalismo, pelas suas orientações pontuais e norteadoras nessa etapa da minha formação. Seu exemplo de pessoa, de humildade, de mulher e profissional da educação levarei para minha vida pessoal e profissional. "Terás meu respeito, admiração e eterna gratidão porque és um SER iluminado e do bem".

Às professoras Doutoras Nadia Dumara Ruiz Silveira e Dumara Coutinho Tokunaga Sameshina por suas significativas e pontuais considerações no Exame de Qualificação com um olhar criterioso e crítico acerca da nossa pesquisa.

Aos colegas de doutorado da turma 1/2011 pela convivência e aprendizagem no curso das disciplinas. Especialmente, à Luciana Gonçalves, amiga irmã, um presente de Deus aqui em "Sampa". Seu apoio e amizade me fizeram mais feliz, por estar longe de casa, compartilhar os dilemas, desafios e con-

quistas na trajetória deste curso.

Às pessoas do bem, de várias partes do Brasil, que conheci em Sampa nesta caminhada acadêmica, com os mesmos sonhos e com os quais nos tornamos parceiras, pela acolhida, amizade e pelas palavras de apoio e amizade. A convivência com vocês é constante uma aprendizagem significativa para mim.

À Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), instituições nas quais atuo como docente, por possibilitarem condições necessárias à realização do curso de doutorado.

Às professoras iniciantes, participantes desta pesquisa, minhas ex-alunas no curso de Pedagogia que, por meio das suas percepções e narrativas, significativamente, dispuseram-se a contribuir para o entendimento do desenvolvimento profissional da docência e, sobretudo possibilitaram-me apresentar algumas propostas em direção ao (re)pensar da formação de professores no Curso de Pedagogia, com vistas ao seu aperfeiçoamento.

Considerações introdutórias

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige escolha de entre isto e aquilo. [...] Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber [...].

Paulo Freire, 2011, p. 100.

A epígrafe em destaque reafirma o mote impulsor desta pesquisa ao evidenciar que a aprendizagem da docência se efetiva, primordialmente, na vivência de uma realidade profissional, idealizada por vezes, na perspectiva de um professor que sonha não só encantar, mas também ser encantado pela 'boniteza' de ensinar. E, este sentido voltado ao ato de aprender a ensinar amplia-se a partir da importância atribuída à dimensão da qualidade relacional estabelecida com os alunos e da compreensão da responsabilidade do professor pedagogo para educar e proporcionar condições à formação de pessoas críticas e reflexivas para atuarem em um mundo social multifacetado e complexo.

Os estudos e as reflexões sobre a relação formação de professores e identidade profissional desenvolvidos no Mestrado em Educação, em 2009¹, bem como, a própria vivência como docente em universidades públicas de dois estados da

1 Dissertação de Mestrado sob o título: "**A constituição da Identidade profissional docente**: desvelando significados do ser professor de didática" defendida na Universidade Federal do Piauí.

Região Nordeste do Brasil levaram-me a realizar a presente pesquisa, agora no Doutorado, com vistas ao aprofundamento da investigação voltada, especificamente ao desenvolvimento profissional do professor iniciante na docência.

Acresce-se ao meu interesse como pedagoga e como professora formadora de professores, a perspectiva de oportunizar às IES (Instituições de Ensino Superior) voltadas à formação docente, reflexões e proposições que permitam considerar a importância da incorporação de elementos inovadores ao curso de Pedagogia, com vistas a garantir elevação qualitativa para o processo de formação, sobretudo na configuração do exercício da docência dos professores iniciantes.

Justificando, ainda mais, a escolha pelo tema em questão e reforçando a sua relevância social e acadêmica é que apresento, mesmo que sucintamente meu percurso profissional para melhor compreensão do objeto de estudo desta pesquisa.

No final da década de 80, iniciei o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia para o magistério de 2º grau, na Universidade Federal do Piauí. Tal opção atrelava-se à ideia de que haveria mais chance de ingresso na universidade por ter concluído o Ensino Fundamental em escola pública, apesar da existência de lacunas na esfera dos conteúdos. Esta escolha também, ancorou-se na possibilidade de que mediante a formação para o magistério, as oportunidades de trabalho seriam maiores.

Tomando por base a experiência como docente, considero que as dificuldades e os descompassos inerentes aos cursos de formação de professores vinculam-se, sobretudo em decorrência ao oferecimento de disciplinas desarticuladas entre si, assim como, da não integração teoria e prática que, em última instância, repercutem qualitativamente no desenvolvimento de competências voltadas ao exercício da docência. Ressalta-se neste estudo, competência como sendo a "capacidade de resolver com ética, consciência, eficiência e eficácia situações-problemas que surgem no exercício da atividade profissional", segundo Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004, p. 70).

Logo, no primeiro período do curso de formação de professores tive a oportunidade de entrar em contato com a realidade do trabalho de ensino na escola, ló-

cus privilegiado da atuação da profissão docente. Isto por meio de estágio extracurricular em uma conceituada escola particular da cidade de Teresina, capital do Piauí, onde atuei como auxiliar de professora regente de turmas.

A relação do professor regente da sala de aula, nesse contexto escolar era caracterizada por tratar o estagiário com indiferença e autoritarismo, repassando tarefas de caráter burocrático, entre outras atribuições, com vistas a oportunizar a concretização de ações denominadas “pedagógicas” e consideradas “necessárias” à aprendizagem da docência. Por vezes, como estagiária, não fui vista como auxiliar do trabalho do professor e aprendente da profissão docente e, por decorrência, não considerada como iniciante profissional da docência, em processo de construção identitária.

Deparar-me com alguns profissionais que não acolhiam nem valorizavam a pessoa do professor iniciante no exercício da profissão, somando-se a outras dificuldades, como questões ligadas ao baixo salário, à precariedade das condições de trabalho e à estrutura física, administrativa e pedagógica da realidade escolar tanto pública quanto privada, fizeram-me, por algumas vezes, repensar a opção pela profissão docente. No entanto, à medida que realizava o trabalho como professora, as relações afetivas com os alunos foram se construindo, assim como a consciência da importância do ensinar e do aprender.

Considerando-se a escola como *locus* contraditório, eivado de complexidade e ambiguidade, ali também encontrei professores que se tornaram referências como profissionais competentes e comprometidos com a causa da educação, incentivando-me e permitindo estabelecer um perfil possível de um “professor competente”. Ou seja, um profissional que congrega competências de diversas ordens: a competência técnica, uma vez que ao ser detentor de saberes específicos da profissão, os mobiliza para criar condições ao estabelecimento de uma relação ensino - aprendizagem efetiva, aliada à competência humana, considerando cada aluno *de per si* com potencialidades e particulares neste processo. Inclui-se nesta esfera, também a competência política, considerando que

o exercício da profissão docente demanda a consciência do espaço social e a capacidade de nele intervir, sobretudo em prol de uma ambiência democrática para o desenvolvimento humano.

Deste modo, o bom professor compreende “ser profissional”, também focado no tratamento dado ao conhecimento e à metodologia de ensino, criando condições de um abrir-se ao contínuo aprender e garantindo junto aos seus alunos a aprendizagem significativa, pelo caminho da interatividade e da dialogicidade.

Afirmo, portanto, que a ação educativo-formativa dos “bons professores” encontrados ao longo de minha carreira docente contribuiu significativamente para o meu encantamento pela profissão, além de permitir ser mais sensível em minha prática docente quanto ao entendimento das necessidades e perspectivas apresentadas e relatadas pelos professores iniciantes na carreira docente.

O processo de me “constituir professora”, bem como, as significações sociais, pessoais e profissionais percebidas e atribuídas ao meu saber fazer docente, que ainda prosseguem nesta trajetória, evidenciam o entendimento de que, para ser e assumir a condição de professora é necessário aprender a ensinar e investir no contínuo aperfeiçoamento docente. Daí, ser possível compreender o destaque aqui atribuído ao aspecto formativo do trabalho docente

Em outro momento dessa trajetória, como coordenadora pedagógica em escolas públicas e privadas, deparei-me com alunos do curso de Pedagogia e demais licenciaturas iniciando a atividade docente por meio de estágios curriculares ou extracurriculares; professores iniciantes, porém demonstrando despreparo e ansiedade ante o enfrentamento desta situação de aprendizagem profissional.

Tendo por referência esse ambiente formativo da ação docente, ficou patente a necessidade de uma supervisão e orientação pedagógica da escola voltada à inserção de um professor, enquanto profissional, mais fundamentado e seguro com vistas ao alcance de uma *performance* satisfatória neste início da carreira, o que pressupõe a capacidade de mobiliza-

ção dos saberes adquiridos na formação inicial e de articulação da teoria com a prática, para então, ser possível produzir novos saberes no ambiente da prática docente.

Assim, mesmo considerando as exigências das questões norteadoras da prática docente referentes ao aprender a ensinar e as necessidades de aperfeiçoamento continuado relacionado à aprendizagem docente, a formação obtida no contexto do curso de Pedagogia, tendencialmente vem se concretizando a partir de tarefa árdua e solitária para o profissional no início de carreira.

Atuando também na docência nos cursos de Licenciatura desde 2001, em Instituição de Ensino Superior (IES) pública no estado do Maranhão que, por mais de 40 anos vem oferecendo, exclusivamente, cursos de formação de professores para a comunidade local e arredores constatei por meio de observações e conversas com alunos que, muitos graduandos não optaram pela docência como primeira atividade profissional e cursavam Licenciatura apenas por querer fazer um curso superior, uma vez que, por condições econômicas restritivas, não podiam custear a migração para cursos de outras áreas ou investir em estudo em IES privada, distante do local de residência.

Dessa forma, significativa parcela de alunos de Pedagogia não tinha curso de formação como primeira opção profissional, por não ser almejado e/ou sequer pretender exercer a profissão de professor. No entanto, o fato de muitos estudantes não encontrarem no mercado outra ocupação profissional, tenderam a "optar", mesmo assim, pela carreira docente. Neste contingente havia os que mesmo não querendo, inicialmente a docência, mas que ao vivenciá-la, passaram a se identificar com a profissão de professor.

A experiência como professora nos cursos de Licenciatura, por mais de uma década, permitiu perceber, sobretudo com base em memoriais elaborados pelos alunos, as justificativas que sustentavam a opção pelo curso de Pedagogia. Estudos como de Silva e Vicenzo (2010); Pinto (2012); Martins (2009); Gatti (2010), entre outros, corroboram com as assertivas acima mencionadas.

Toma então, dimensão de relevância a articulação teoria e prática no âmbito da formação inicial docente, de modo

a constituir-se em um dos eixos norteador e simplificados ao desenvolvimento profissional. Neste contexto formativo, evidencia-se então, a necessidade de superação do paradigma conservador na ação docente, bem como, dos investimentos na aprendizagem da docência com o fim último de valorizar o aprender a ensinar, atrelada às compatíveis condições salariais e laborais.

Considerando as pesquisas em educação desenvolvidas no âmbito do doutorado, apesar de algumas relacionadas ao desenvolvimento profissional de professores iniciantes na carreira docente, estudos efetuados sobre esta temática ainda se mostram insuficientes, condição esta que endossa e justifica academicamente esta investigação.

Dados registrados no banco de dissertações e teses do Portal Capes, no período de 2000 a julho de 2013, evidenciam percentual reduzido de pesquisas que têm alguma relação com a proposta deste estudo. Ressalta-se também, o fato de que não foi encontrada pesquisa considerando a temática em questão com base nos objetivos e foco apresentados nesta investigação, o que reforça a necessidade de seu aprofundamento.

Em relação ao levantamento efetuado junto a teses e dissertações vinculadas ao tema “Desenvolvimento profissional de professores”, alguns estudos foram apontados.

A pesquisa de doutorado “Caso de ensino e professores iniciantes”, com base em estudo de casos objetivou investigar e identificar no ensino propriamente dito, os instrumentos capazes de evidenciar e interferir nos conhecimentos profissionais de professores iniciantes da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. (NONO, 2005).

A tese intitulada “O desenvolvimento profissional de professores iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho”, teve como objetivo investigar as possíveis contribuições e impactos de um grupo colaborativo de trabalho no desenvolvimento profissional de professoras e no enfrentamento e superação de dificuldades, a partir da prática. (MONTALVÃO, 2008).

A dissertação de mestrado, “Desenvolvimento profissio-

nal dos *egressos do curso de pedagogia da UnC/Mafra*” objetivou investigar o desenvolvimento profissional dos egressos do curso de Pedagogia da Universidade do Contestado. (GAU-DÊNCIO, 2007).

Considerando o levantamento efetuado em estudos acerca do curso de Pedagogia da IES na qual a presente investigação foi realizada, registrou-se a existência de três pesquisas de mestrado desenvolvidas por professoras desta IES com alunos do curso de Pedagogia e defendidas pelo PPGed da UFPI; no entanto, nenhuma delas teve como centro o egresso enquanto professor no início de carreira e seu processo de desenvolvimento profissional docente, a partir da formação inicial, conforme especificado a seguir.

A pesquisa intitulada “Os saberes da formação inicial do Pedagogo dos anos iniciais: experiências nas escolas públicas municipais de Caxias-MA” objetivou analisar os saberes docentes da formação inicial mobilizados pelos pedagogos na elaboração do eixo orientador e reflexivo de sua prática pedagógica. (NASCIMENTO, 2011).

A pesquisa de mestrado “A constituição da identidade docente do graduando de pedagogia: de professor a gestor” teve como objetivo investigar o processo de identificação dos graduandos do curso de Pedagogia com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, acadêmicos do CESC/UEMA. (MARTINS, 2012). Outra dissertação ao defender o tema “O estágio supervisionado na formação do pedagogo: saberes e fazeres construídos no espaço da sala de aula” objetivou investigar o Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia, na perspectiva de análise dos saberes e fazeres construídos na regência de classe. (SILVA, 2013).

Para efeito de informação, a relação de títulos de dissertações e teses sobre a temática “Desenvolvimento profissional de professores iniciantes” encontra-se explicitada no Apêndice A.

Reafirmando a relevância de estudos acerca da temática desta pesquisa, o texto “As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações”, segundo Papi e Martins (2010) ressalta informações de que as investigações e análises sobre desenvolvimento profissional de professores iniciantes,

embora um tema complexo e de grande pertinência para a área de formação de professores, continua pelo número de pesquisas encontradas pouco pesquisado no Brasil, apesar das importantes contribuições já apontadas em estudos desta natureza aos processos formativos na área da docência.

Assim, acredito que o presente estudo acrescenta e contribui com os demais acima descritos, por oportunizar reflexões acerca do olhar dos professores iniciantes na docência, egressos de uma IES pública no interior do Maranhão e, do modo como se desenvolvem profissionalmente, a partir da formação inicial e da prática docente, com o fim último, de se (re) pensar as reais necessidades formativas e perspectivas, tendo em vista o aprimoramento da trajetória profissional, enquanto professor.

Neste sentido, espero que esta tese possibilite também, estimular outras reflexões acerca do trabalho desenvolvido na formação de pedagogos, a partir da voz de ex-alunos, professores egressos do curso de Pedagogia, sobre as suas percepções e questionamentos quanto à formação inicial e às contribuições formativas para o ingresso, atuação, permanência e desenvolvimento profissional como professor.

No que concerne à caracterização do caminho investigativo, optou-se pela pesquisa qualitativa, tendo em vista a natureza deste estudo voltada à descrição, interpretação e análise das narrativas docentes. A opção pela pesquisa qualitativa teve por base o entendimento de que esta possibilita a compreensão dos significados que os sujeitos atribuem à sua história de vida pessoal e profissional nas suas narrativas de acordo com suas crenças, valores e intenções, bem como a análise dos fenômenos para além das aparências, explicitando os ditos e não ditos nas narrativas docentes.

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo foi definido como cenário investigativo uma IES pública do estado do Maranhão no interior do Nordeste do Brasil. E como sujeitos da pesquisa 7 (sete) professoras iniciantes, egressas do curso de Pedagogia desta IES em 2011, e que se encontram em efetivo exercício docente (desde o ano 2011).

Para a coleta dos dados da pesquisa de campo aplicou-se questionário com questões abertas e fechadas que,

juntamente com os dados do memorial de formação nos permitiu traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa. Foi realizada também, a entrevista narrativa reflexiva, tendo como roteiro questões embasadas nos objetivos da pesquisa o que permitiu, posteriormente, a análise das narrativas produzidas.

Esta pesquisa ao circunscrever seu foco investigativo centrou-se na seguinte questão problematizadora: Como ocorre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia a partir da sua formação inicial e de sua prática docente?

Por decorrência, foi lançada a seguinte hipótese: O curso de formação inicial de professores, Licenciatura em Pedagogia, ao revelar-se como básico, mas não determinante e suficiente para a formação e uma atuação profissional segura, eficiente e de qualidade do professor iniciante no exercício da prática docente, desencadearia possíveis necessidades, insatisfações e perspectivas em relação ao exercício de sua profissão, exigindo ações que busquem a melhoria e avanços na carreira docente, em suma, em seu desenvolvimento profissional.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como ocorre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes a partir da sua formação inicial considerando as necessidades e perspectivas demarcadas no percurso da prática docente com vistas a oferecer possíveis indicadores formativos, como sugestões para o currículo do Curso de Pedagogia.

Desta feita, desdobram-se os seguintes objetivos específicos: compreender como a formação inicial contribui para o processo formativo e a prática pedagógica do professor no início da carreira; caracterizar sob quais formas o professor egresso do curso de Pedagogia vem investindo no desenvolvimento profissional como professor no início da docência; identificar elementos formativos e determinantes do trabalho docente das professoras iniciantes que constituem o desenvolvimento profissional docente; contribuir com possíveis indicadores formativos, a partir do olhar dos egressos do curso de Pedagogia, para pensar um currículo com características inovadoras considerando a formação do professor para o início da carreira.

Desse modo, este estudo contempla a seguinte organi-

zação estrutural:

No capítulo 1 são desenvolvidas reflexões sobre a temática “O Curso de Pedagogia e a formação de professores”, incluindo a seguir, considerações sobre o “Currículo como componente formativo no trabalho docente”.

O capítulo 2 “Aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional: percursos formativos do tornar-se professor” refere-se aos apontamentos teóricos acerca da aprendizagem da docência no início da carreira e do desenvolvimento profissional de professores.

No capítulo 3 discute-se, via análise documental, centralmente, “O Curso de Pedagogia na formação de professores em IES no interior do Maranhão”, complementado por breve análise de aspectos do seu Projeto Pedagógico.

Considerando os aspectos pontuados neste estudo, saliento que nos capítulos 1, 2 e 3 encontram-se a fundamentação teórica do trabalho apoiada em autores como: Arroyo (2008); Cavaco (2008); Brito (1998); Brzezinski (2012); Cunha (2013); Cunha (2010); Day (2001); Imbernón (2001, 2012); Feldmann e Noffs (2013); Formosinho (2009); Franco (2008); Gaeta e Masetto (2013); Garcia (1999); Huberman (2000); Lazzarin (2011); Libâneo (2007); Morgado (2005); Moreira e Silva (2006); Mizukami (2010); Masetto (2010); Perrenoud (2002); Ponce (2009); Sacristán (2000); Tardif (2002), entre outros.

“Caminhos trilhados para a produção dos dados da pesquisa”, no capítulo 4, apresenta considerações sobre a abordagem qualitativa da pesquisa, análise documental, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Apresenta-se também, a contextualização do cenário da pesquisa, o perfil dos sujeitos da pesquisa, e os instrumentos e técnicas de coleta e análises dos dados.

Aborda-se, a seguir no capítulo 5, a descrição da pesquisa de campo, do processo de utilização dos instrumentos para a coleta de dados da pesquisa, a análise e a discussão dos dados, bem como os resultados da pesquisa. Finaliza-se com a apresentação de algumas considerações acerca da pesquisa efetivada e de possíveis indicadores para o currículo de cursos de formação docente.

Capítulo I

CURSO DE PEDAGOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: breve discussão teórica

Aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente; e a pedagogia deve servir de guia para realizar esse sonho.

Moacir Gadotti, 2011.

É condição primordial para a compreensão da docência em dimensão mais alargada, que o profissional professor receba dos cursos de formação docente subsídios que permitam entender o que é, e como “aprender a aprender”. Para tanto, não basta conhecer as teorias que fundamentam a construção do conhecimento, mas faz-se necessário compreender como ocorre o ensino e qual o sentido do aprender e do ensinar, aspectos ressaltados na epígrafe do presente capítulo.

Sendo assim, inicialmente apresentamos referencial teórico sobre a formação de professores, com a finalidade de destacar os aspectos formativos para o exercício competente do trabalho docente, sobretudo aos iniciantes na profissão. Segue-se com breve consideração referente à trajetória do curso de Pedagogia na formação docente no cenário da educação brasileira.

DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE: em foco, a formação inicial

Com o fim de analisar a prática do professor iniciante e dimensionar suas necessidades e perspectivas, trazemos para nossas reflexões, o Curso de Pedagogia, enquanto instância reconhecidamente responsável pela formação inicial deste professor.

Para tanto, traçamos breve incursão teórica acerca da formação inicial e formação continuada do professor, bem como da trajetória do curso de Pedagogia, indefinições e lacunas que

não permitem garantir unidade na formação de professores no âmbito das Instituições de Educação Superior (IES), no Brasil.

A formação de professores, em curso inicial específico e em atividades, que se efetivam até mesmo, no local de trabalho, bem como, suas contribuições para a permanência e a consolidação do professor na atividade docente é temática importante e necessária no âmbito das pesquisas educacionais, no sentido de promover o entendimento acerca da articulação entre a formação inicial e continuada e o desenvolvimento profissional docente.

Para o egresso dos cursos de formação de professores, o início da profissão é uma etapa significativa para a sua vida e o seu desenvolvimento profissional, uma vez que são desencadeadas situações que potencializam a mobilização dos elementos relacionados à concretização da prática docente, tais como: saber ensinar, dominar os conhecimentos das disciplinas escolares e específicos da profissão, mediar a relação entre professor e aluno e entre seus pares e a comunidade escolar, entre outras.

Assim sendo, entendemos que para a construção de uma docência que possibilite a formação integral dos alunos no ambiente escolar e promova maior segurança no saber fazer e saber ser do docente e, ainda, garanta ao professor satisfação pessoal e no seu desenvolvimento profissional, torna-se fundamental a contribuição de estudos voltados a essas questões considerando o contexto da educação brasileira.

A problemática na formação profissional circunscrita aos cursos de Pedagogia tem estimulado reflexões em busca de respostas, sobretudo por parte dos iniciantes na carreira docente quanto ao processo de produção e mobilização dos saberes no efetivo trabalho visando, em última instância, garantir um ensino de qualidade. Assim, compartilhamos com a visão de que a formação inicial de professores,

[...] deve fornecer as bases para poder construir

esse conhecimento pedagógico especializado, para que este profissional vivencie a docência não focando apenas os aspectos técnicos da profissão, mas valorizando o conhecimento profissional cultural, ou do contexto, e o conhecimento prático com toda sua carga de compromisso científico, político, ética e moralidade da profissão de educar. (IMBERNÓN, 2001, p. 58).

O curso de formação, dessa forma, oportunizaria vivências de situações da docência que levariam o futuro professor a refletir e vivenciar o papel de professor no decorrer de toda a sua formação profissional, mesmo diante dos desafios, inquietações e dificuldades, características inerentes a quem faz a opção pela docência como profissão.

Gatti (2011, p. 87) ressalta que a formação de profissionais professores para a educação básica deve ser iniciada no seu campo de prática e incorporar os conhecimentos necessários, selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, visto que esta formação profissional é direcionada para o trabalho educacional com crianças e adolescentes principalmente, no ambiente escolar.

A aprendizagem da profissão docente é contínua, para tanto, pode-se entender que o

"[...] processo de formação de professores caminha junto com a produção do *lócus* escolar em mutação constante por meio da criação de ações coletivas entre a gestão, as práticas didático-pedagógicas, curriculares e culturais e as condições concretas de trabalho vivenciadas pelos sujeitos envolvidos." (FELDMANN E NOFFS, 2013, p.29)

No processo formativo, no exercício da profissão e em várias situações de aprendizagem da docência, esses profissionais são impelidos a adotar atitudes de acordo com as expectativas do 'dever ser', mas, outras circunstâncias os mobilizam a redefinição de seu papel, ou seja, buscam por um novo 'dever-ser', que atenda à ideia da condição do 'ser professor'.

De acordo com a legislação educacional brasileira, os cursos de Licenciatura são os responsáveis pela formação

inicial de professores para a atuação no nível fundamental e médio e devem corresponder ao que se propõem em relação aos objetivos, formatos e duração. Neste sentido, a formação inicial de professores configura-se como afirma Veiga (2008, p.15), “[...] o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar.

Os cursos de formação de professores, além de terem um currículo prescrito que destaca na sua grade curricular as disciplinas de conhecimentos específicos e pedagógicos, para capacitar profissionais para o exercício da docência requerem uma dinâmica formativa constante com vivências de situações reais para o processo de aprender a ensinar no campo de atuação escolar, isto é, manter a unidade teoria e prática em toda esta trajetória profissional. Considerando a formação inicial como começo da socialização profissional afirma-se que “[...] a estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações.” (IMBERNÓN, 2001, p. 61)

Entende-se, então, que a formação profissional, no âmbito dos cursos de graduação, que prepara o professor para dominar os aspectos teóricos e práticos voltados à atividade do ensino, oportuniza condições a que seja pesquisador da ação docente, assim como, cidadão e profissional, ou seja, a exercer a profissão nos ideais de solidariedade e respeito humano, com base na convivência social.

Portanto, oportunizar a docência, a partir da formação inicial, requer o entendimento de que o exercício do professor exige formação profissional numa perspectiva teórica e prática ampliada, tal como, “conhecimento específico para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição de habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar a sua qualidade.” (VEIGA, 2008, p. 14).

No cenário educacional atual, busca-se por uma formação e prática docente fundamentada no paradigma inovador, voltado à produção do conhecimento a partir da experiência

do trabalho docente, na qual, professores e alunos são protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem escolar. Para Formosinho (2009, p.85), tal condição na formação de professores implica ao docente construir e mobilizar saberes profissionais por meio também das vivências formativas e investigativas inerentes e necessárias à atuação docente e prática educativa, tendo como base que “[...] seja capaz, ao mesmo tempo, de produzir conhecimento, incentivar a reflexão crítica e de promover as dimensões formativas da sua missão”.

Nesse processo de mudança paradigmática na formação, compete ao professor, consciente de seu saber fazer crítico, criar mecanismos que permitam superar a visão tradicional reprodutivista do conhecimento, com foco na transmissão literal dos conteúdos, condição que exige, por decorrência, uma formação profissional aprofundada, sobretudo que garanta a articulação teoria e prática.

Assim, entendemos o professor como um profissional que produz e mobiliza saberes da profissão e desenvolve conhecimentos a partir da vivência de situações no exercício da profissão e no confronto com as condições de efetivação do trabalho docente, pois, “o professor se faz professor em uma instituição cultural e humana, depositária de valores e expectativas de uma determinada sociedade, compreendida em um tempo histórico.” (CUNHA, 2013, p. 4).

Considerando a complexidade e a responsabilidade do curso de Pedagogia na formação de professores, torna-se pertinente afirmar que para uma atuação profissional competente é preciso ir além da formação inicial, pois o curso de graduação, por si só, não possibilita a criação de condições de preparo a que o professor possa entender e efetivar, com êxito o ensino escolar, diante de sua abrangência e especificidade.

No contexto do exercício profissional da docência destaca-se também, a formação permanente de aprendizagem e socialização dos saberes docentes, entendendo que essa formação tem “[...] o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, para recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos

que sustentam a prática educativa. (IMBERNÓN, 2001, p. 59).

Considera-se neste contexto, a importância da formação inicial e da continuada como norteadoras e atualizadoras do saber fazer na prática docente, isto é, do exercício da profissão e das ações formativas inerentes ao desenvolvimento profissional. A formação profissional é processual, é contínua, por isso demanda investimentos pessoais e institucionais que devem atender às reais necessidades de atuação. Esta demanda da atividade docente poderá desencadear no professor um estado de preocupação, de desassossego, para além de seus conhecimentos, isto é, a uma inquietação intelectual por não se considerar seguro para agir em sala de aula, tendo em vista, sua inexperiência profissional e as lacunas de ordem teórica e prática, existentes nos cursos de formação de professores.

Enfatizamos, então, que a formação continuada perpassa o processo do aprender a ensinar, situações e vivências de aprendizagem da docência e de reflexão individual e coletiva sobre e na ação docente, ou seja, trata-se de formação que se efetiva em serviço, por meio da qual permite refletir sobre o que se sabe fazer na prática, aprendendo a ensinar ensinando; dimensão esta, relevante e contributiva ao aprimoramento do saber fazer docente e de seu aprofundamento qualitativo.

No que concerne às exigências no processo de melhoria das condições de trabalho, devido à complexidade do labor do professor e de suas necessidades de investimentos formativos, Veiga (2008, p. 13) afirma que a docência vai além do desempenho de "um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas", o que exige outras funções formativas que, como surgimento de novas exigências e condições de trabalho tornam-se mais complexas. Nesse sentido, recai sobre o profissional professor, a responsabilidade e a consciência de que sua atuação exige, processualmente, uma formação em serviço e no serviço.

No processo de 'tornar-se professor', o investimento na formação continuada pode acontecer por "iniciativa do profissional, como também pela sua inserção em programas institucionais. Nesse caso, os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são as principais agên-

cias mobilizadoras dessa formação.” (CUNHA, 2013, p. 4).

De acordo com Feldmann (2009), é premente que todos os professores se atualizem e tenham o direito de serem atendidos em suas necessidades profissionais pela formação continuada, e esta é “de responsabilidade não apenas individual, mas, sobretudo, institucional incluindo-se nessa análise, o cenário do desenvolvimento de melhores condições de vida e de trabalho.” Sob essa perspectiva, compete ao professor administrar a sua própria formação continuada, mas também é de responsabilidade da instituição de ensino oferecer oportunidades de aprimoramento ao docente, haja vista, que o crescente desempenho profissional, decorrente deste processo formativo, é de ambas as partes.

Ressaltamos que no contexto do processo educativo escolar, professores e alunos podem transformar suas vidas em processos permanentes de aprendizagem em seu espaço de ação. No ato de ensinar, o professor ajuda aos alunos na construção de sua identidade, no desenvolvimento de seu caminho pessoal e profissional, ou seja, de seu projeto de vida no sentido de tornarem-se cidadãos realizados e produtivos.

Sendo assim, a formação de professores precisa ser entendida, também, em sua dimensão social, o que exige por parte de cada um, a administração de sua própria formação profissional. O fato, de esta formação ter caráter de continuidade, configura-se também como inconclusa, o que leva a que cada professor adote uma postura de sujeito em permanente processo de aprendizagem e aberto à incorporação da inovação. Inovação, entendida como mudança para melhor.

É importante reiterar que o ensino como atividade profissional do professor é uma ação coletiva, compartilhada e intencional, e, desta forma, está articulado à dinâmica da realidade escolar fundamentado nos preceitos normativos e éticos do projeto político da instituição de ensino. Neste sentido, ensinar e aprender exigem, na atualidade, mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, bem como, de orientação específica.

Para Arroyo (2011, p. 34), no complexo processo formativo da profissão docente, os profissionais têm apresentado “uma preocupação por qualificar-se, por dominar saberes, mé-

todos, por adequar sua função social aos novos tempos, novos conhecimentos e novas tecnologias.” E, para o autor, a questão da formação continuada não é a maior das inquietações que atinge o ofício de professor, mas sim, as questões relacionadas aos valores social, cultural e político que podem determinar e/ou determinam seu papel profissional, aspectos esses, atrelados ao “próprio sentido social de suas vidas, de seus esforços, de sua condição de mestre. [...] Seu ofício. Seu ser professor, professora.”

Ainda, segundo este autor, a imagem que o próprio professor tem de sua profissão e de si como futuro profissional vincula-se às raízes culturais e históricas que norteiam o percurso da profissão docente no cenário da educação. O sentido dado pelo professor ao seu ofício de ensinar e educar pessoas engloba também elementos de ordem subjetiva, que podem ser aspectos constituintes do desenvolvimento profissional.

Ressaltamos que o desenvolvimento profissional é constituído tanto pelas experiências cumulativas da formação inicial, quanto das aprendizagens da formação continuada. Assim, é importante o entendimento das necessidades e das perspectivas desta formação profissional pelo professor na aprendizagem da docência.

Da pessoa do professor, espera-se uma postura como profissional competente em sua ação educativa, no domínio de conteúdo e nos investimentos na formação profissional, isto é, que busque atualização na sua área de atuação profissional, bem como que se mantenha aberto ao diálogo e à interatividade com os agentes da escola e demais segmentos da comunidade escolar, no complexo e contínuo processo de aprendizagem da docência. Reflexões que nos levam ao Curso de Pedagogia e a sua história.

A seguir, apresentamos breve discussão pontuando questões relevantes relacionadas à formação dos profissionais no curso de Pedagogia, desde a sua criação em 1939, até a formação de professores preconizada pela legislação que atualmente norteia a educação brasileira.

CURSO DE PEDAGOGIA: uma incursão teórica na formação de pedagogos e de professores

A trajetória do curso de Pedagogia, no contexto educacional brasileiro, tem sido marcada por questionamentos, sobretudo decorrentes dos movimentos histórico-sociais, com repercussões nos aspectos que dizem respeito à identidade do professor pedagogo. Em se tratando da dimensão formativa, para melhor entender o curso de Pedagogia, faz-se necessário e premente considerar inúmeros quesitos e contextualizá-los no âmbito da história da educação, com destaque para os relacionados diretamente aos cursos de formação de docentes.

O curso de formação de professores, mais especificamente, o curso de Pedagogia, tem sido há décadas, temática de estudos referentes aos aspectos ligados ao seu campo de estudo, ao perfil do profissional, ao enfoque atribuído, enquanto instância formadora de professores ou especialistas em educação, ao exercício profissional do Pedagogo e à identidade do pedagogo, entre outros. Sinteticamente, afirmamos que a formação de professores, nos cursos de Pedagogia é uma temática recorrente e, ao mesmo tempo, atual e necessária nos debates sobre formação docente.

É válido ressaltar que a manutenção e a extinção do curso de Pedagogia, historicamente tem sido objeto de discussão, desde a sua criação nos anos 30 até os dias atuais, justificada pela falta de uma identidade profissional e de uma unidade curricular no cenário das IES, refletindo diretamente no exercício profissional do pedagogo.

Quando nos referimos à formação de pedagogos, ressaltamos que desde a criação do curso de Pedagogia, em 1939 até 2005, o currículo formativo contemplava a formação para o bacharelado e a licenciatura, com especificidade para atuação nas disciplinas pedagógicas do antigo curso normal, e depois, magistério de 2º grau.

As Escolas Superiores tornaram-se oficialmente instituições formadoras para atividade docente no ensino secundário e normal na década de 1930, haja vista que a Escola Normal, fundada no séc. XIX, foi considerada por décadas como o es-

paço formal e obrigatório para a formação de professores que atuaram na Escola Fundamental e na Escola Normal, na Escola Complementar e na própria Escola Normal. Para Brzezinski (2012, p.37), a Escola de Professores de Teixeira, na década de 1920, que não vigorou por muito tempo, “foi a primeira escola formadora de professores primários em nível superior, com curso de dois anos após o secundário”. Isto evidencia que o curso de Pedagogia, nesse contexto, acontecia de forma aliçada com um tempo mínimo e tinha uma identidade de formação de professores voltada à atuação nos cursos primários.

No cenário de estruturação do curso de Pedagogia no Brasil foram criados cursos de bacharelado em Pedagogia, os quais preparavam técnicos em educação, com formação inicial sobre a teoria da educação e a formação profissionalizante. No entanto, diante da trajetória formativa do curso, os licenciados em Pedagogia seriam professores formados para serem como docentes na Escola Normal, ou seja, no curso de magistério de 2º grau, os quais formariam professores primários, entretanto, vale destacar que o currículo desta Licenciatura não contemplava conteúdos específicos e pedagógicos para a formação e atuação docente no curso primário.

Tal questão abre precedente a se pensar como os professores formados em Pedagogia podem formar professores primários uma vez que não há no currículo embasamento teórico e prático sobre o curso primário, nível de escolarização onde os professores em formação iriam atuar. Essa lacuna deixa evidente que o curso de Pedagogia não apresentava uma identidade enquanto instância formadora de profissionais da educação, haja vista que “[...] a inexistência de conteúdo específico, ao contrário do que acontecia com áreas do conhecimento das outras licenciaturas, conduziu a distorções no curso de Pedagogia, as quais até hoje interferem negativamente na sua organização escolar”. (BRZEZINSKI, 2012, p. 46).

Esta realidade de contradições na formação inicial do profissional pedagogo encaminhou para a ampliação de possibilidades no campo da sua atuação, diante da limitação formativa foram concedidos o direito de lecionar áreas do conhecimento e disciplinas não contempladas no processo

formativo como, por exemplo, matemática e história no 1º ciclo e filosofia no curso colegial do ensino secundário, todavia, sem o preparo exigido para se tornarem professores.

O fato de o professor ensinar na área que não é de sua formação inicial ainda perdura em algumas realidades educacionais devido à falta de docentes graduados em determinadas áreas do conhecimento. Portanto, o professor na escola pode completar a sua carga horária ministrando uma disciplina cujo conteúdo ele não domina ou assumir disciplinas, por não ter demanda suficiente de professores formados na respectiva área para ministrá-las. Isso é fato recorrente nas escolas, haja vista que no interior do Brasil, e principalmente na região Nordeste do Brasil, ao professor da educação básica ainda podem ser exigidos saberes docentes e fazeres desta profissão descontextualizados da sua formação inicial no desempenho da prática pedagógica, isto é, ensinar o que não aprendeu e nem vivenciou ao longo do seu percurso formativo.

Nos anos 60, mudanças foram propostas para a formação de professores. Entre estas, as advindas do Parecer 292/1962 que orientava para o curso de Licenciatura, a formação pedagógica a partir do ensino das disciplinas Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino. A dualidade na formação do curso de Pedagogia manteve-se mediante as propostas do bacharelado em confronto com as da Licenciatura; o primeiro formava o técnico em educação, ou seja, especialista designada à atuação os segmentos administrativos e pedagógicos da escola, isto fora da docência; e o segundo formava o professor destinado à Escola Normal, ambos os cursos previam quatro anos para essa formação profissional.

Com o surgimento da Lei 5.540/1968, ao tratar da reforma universitária, propôs a criação dos institutos de "conteúdos específicos" e conferiu a função de formar técnicos denominados "especialistas em educação" às Faculdades de Educação que já tinham sido criadas no Brasil, tais como: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (1961), Universidade Federal do Rio de Janeiro (1967) e o Instituto Estadual de Santa Catarina (1963), referências para criação de outras faculdades. Esta reforma universitária propunha as seguintes funções às

Faculdades de Educação:

[...] formar professores e especialistas em educação; desenvolver pesquisas capazes de formular categorias próprias de uma educação genuinamente nacional; promover integração nas licenciaturas entre estudantes de diversas áreas do saber em um local comum para o preparo pedagógico; disseminar a concepção de educação nas licenciaturas que deve iluminar a universidade, visto ser esta uma instituição geral de educação superior, constituindo um elo a ligar os diversos setores básicos da universidade; promover a atualização de professores e especialistas atuantes nas escolas e nos sistemas de ensino, mediante cursos de extensão, graduação e pós-graduação. (BRZEZINSKI, 2012, p. 71).

As muitas atribuições e competências direcionadas às faculdades de educação, acima descritas, como atividades formativas dos professores e profissionais da educação, tornaram-se desafios na formação do pedagogo, demonstrando a complexidade e a abrangência da atividade profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos a serem oportunizados aos professores em formação, tais como, o ensino, a pesquisa, a gestão e demais funções pedagógicas na escola.

Nessa perspectiva focalizou-se também, como responsabilidade da IES oferecer em parceria com os sistemas de ensino, com as escolas, a formação continuada dos profissionais da educação. No entanto, é oportuno afirmar que tal formação profissional deveria acontecer de forma a atender às exigências e necessidades das escolas para minimizar as dificuldades de ensino e aprendizagem, mediante o trabalho do pedagogo professor e do pedagogo especialista.

O curso de Pedagogia incorporou à organização curricular a determinação legal do art. 18, da Lei 5.540/1968, que propunha a que este contemplasse as seguintes delimitações:

[...] as correspondentes às especialidades reguladas em lei (planejamento, supervisão, administração e orientação); as correspondentes a outras especialidades julgadas necessárias pelo CFE ao desenvolvimento nacional; as que universidades e os estabelecimentos isolados resolverem oferecer para atender às exigências de sua programação específica e das particularidades do mercado de trabalho regional. (BRZEZINSKI, 2012, p. 72).

No que tange ao âmbito formativo, o curso de Pedagogia não deveria formar apenas professores para a Escola Normal, e sim, oferecer diversidade de habilitações, formando especialistas para exercer as mais variadas funções burocráticas e pedagógicas no contexto educativo da escola.

E de acordo com a Lei 5.540/68, foram contemplados artigos que prescreviam a formação de professores e especialistas e, o Parecer 252/1969 indicava as disciplinas das partes comuns e diversificadas para a formação de professores. Mais uma vez, está no cerne das discussões a indefinição da natureza e dos conteúdos específicos do curso de Pedagogia. Esta indefinição da Pedagogia como ciência ou como campo de aplicação de metodologias e teorias pedagógicas é uma questão geradora de polêmicas entre os teóricos da educação.

Posto isso, pode-se considerar que o fato de a Pedagogia ser negada como ciência por alguns teóricos decorre do entendimento que a mesma é desprovida de um quadro teórico específico de referências e uma prática metodológica, os quais a centram em seu campo de conhecimentos e delimitam os saberes afins. Desse modo, a Pedagogia passou a ser estudada mediante aporte metodológico das ciências da educação, consideradas suas auxiliares. Esta indefinição dos saberes inerentes ao curso de caráter específico ou pedagógico leva-se a entender que “a concepção e o conteúdo da Pedagogia ainda continuam imprecisos e controvertidos, por conseguinte, seus limites continuam indefinidos e fracionados numa série de ângulos parciais que comprometem a unidade da prática educacional.” (BRZEZINSKI, 2012, p. 74).

Diante de tal realidade, ressaltamos que o curso de

Pedagogia formava professores com habilitação em magistério enquanto que o Parecer 252/1969 preservava a função do curso de formar também o professor para atuar nas séries iniciais de escolarização. Vale ressaltar que este cenário educacional brasileiro revelou-se a determinação legal de que o professor preparado para o magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau seria formado para ser professor das séries iniciais, sem ter formação específica para tal desempenho profissional na educação escolar.

Assim, é notório que se instalou uma contradição, uma vez que, o professor era habilitado para trabalhar nos cursos de formação de professores no 2º grau, ou seja, formador de professores para atuar no então, denominado ensino primário, ao tempo em que poderia ser também habilitado para ser professor deste nível de escolarização, desde que a IES formadora oferecesse disciplinas na área de metodologia e prática de ensino para o curso primário (1ª a 4ª séries), atual anos iniciais do Ensino fundamental.

Com a extinção da obrigatoriedade da oferta dos cursos técnicos no 2º grau, o magistério deixou de ser a base comum na formação nos cursos de Pedagogia e passou a oferecer como formação as habilitações de especialistas, tornou-se evidente a contínua proposta de contradição do curso de Pedagogia ao tornar secundário a formação de professores.

Em face desta realidade de formar técnicos especialistas, tornou-se pertinente destacar de que a prática formativa do curso de Pedagogia não recorreu aos conhecimentos básicos requeridos e necessários para a formação de professores, haja vista, que este profissional, sem formação e sem vivência na docência atuaria na escola e nos sistemas de ensino com funções pedagógicas de acompanhamento e supervisão aos docentes, orientação aos discentes e de planejamento das atividades no cotidiano da realidade escolar, atividades estas que requerem também, a mobilização de saberes profissionais da docência, para exercê-las. Assim, o currículo formativo oferecido para tais atuações profissionais do Pedagogo não contemplava uma formação básica direcionada ao exercício da profissão docente.

Nos anos 70, educadores brasileiros iniciaram discus-

sões sobre a problemática do curso de Pedagogia, com desdobramentos nos anos 80 e 90, que perdura até a atualidade, com ênfase na reformulação do curso de Pedagogia, tendo em vista a necessidade de se pensar a formação de um novo profissional; debate esse que considera a extinção da formação do especialista em educação e propõe que o referido curso deva formar o profissional responsável pela docência.

Em assim sendo, não seria concebida apenas uma reestruturação do currículo do curso de Pedagogia a que o professor fosse preparado de forma generalista, e sim, para que fosse dado o devido valor à formação pedagógica, mais claramente, ao preparo específico para o magistério. No entanto, permanecem, ainda, os dilemas formativos deste curso, como a defesa por parte de alguns teóricos, pela formação do docente e do especialista técnico, e a formação do professor e do cientista educacional.

Com a legislação educacional em vigor, a LDB 9394/96, referendando a formação de professores, é importante pontuar um aspecto polêmico na LDB acerca da formação do professor do Ensino Fundamental, conforme assinala Ghiraldelli Jr. (2008), ao considerar que esta lei especificou que para ser professor seria necessária a formação no ensino superior. E, que para formar professores para atuarem no ensino infantil e nas quatro séries do Ensino Fundamental, a atual LDB mantivesse o curso de Pedagogia, bem como propusesse a criação dos institutos superiores de educação para a formação de professores.

[...] Tais institutos, segundo a Lei, poderiam atuar de forma tripla: primeiro, poderiam oferecer o curso Normal superior; segundo, poderiam fornecer formação pedagógica para diplomados em faculdades e/ou universidades, mas que quisessem se dedicar à educação básica; terceiro, poderiam se responsabilizar por aperfeiçoamento e/ou educação continuada para os que já são profissionais do ensino. (GHIRALDELLI JR. 2008, p. 173).

Diante dos debates para a reformulação dos cursos de

Licenciaturas, os novos cursos de formação de professores no Brasil deveriam ser organizados com base em Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs – propostas aprovadas nos anos 90 que tiveram sua versão final, em 2006. Em 2005, de acordo com as DCNs do curso de Pedagogia foram deslocadas as atribuições do curso Normal para a Pedagogia, definindo-a como Licenciatura, no entanto, ainda mantendo as atribuições do antigo bacharelado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, aprovadas em 2006 (Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006), determinaram no art. 4º, que o curso de Licenciatura em Pedagogia destinava-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais ensinavam conhecimentos pedagógicos.

Essa proposta de formação no curso de Pedagogia competia *“distinguir duas modalidades específicas de docência – para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental – agregando a cada uma delas as perspectivas de atuação na formação pedagógica do profissional docente e na gestão educacional.”* (SILVA, 2011, p. 139).

Em tal contexto de formação, a docência tornou-se norteadora da organização curricular e da identidade profissional. As DCNs, assim apresentaram a explicação, no art. 2º. e § 1º,

[...] de que a docência é entendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes aos processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (RESOLUÇÃO CNE/CP n. 1, art. 2º. de 15 de maio de 2006).

Em função desta afirmativa, entendemos que tais diretrizes compreendem a complexidade da docência para além da transmissão de conhecimentos e domínio de habilidades de ensino escolar e, que o trabalho docente requer mobilizar conhecimentos pedagógicos e específicos, bem como competências para o exercício da profissão.

No entanto, referenciar a docência como cerne da Pedagogia tem promovido questionamentos acerca de seu objeto de estudo: a educação de um modo geral e não a docência. Questiona-se a atribuição e a responsabilidade de formar especialistas da educação, responsabilidade esta, que por muito tempo foi do curso de Pedagogia. Tal determinação torna a área de conhecimento da Pedagogia restritiva ao,

[...] colocar o pedagogo como precipuamente docente, de dois diferentes ciclos de ensino – educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental – com atuação *adicional* em funções também numerosas que constavam do bacharelado compromete a essência epistemológica da Pedagogia e sua história. Compromete, também, a qualidade que é possível auferir de um curso de formação de professores no ensino superior [...]. (PENIN, 2009, p. 66).

A formação do pedagogo, com foco na “formação de professor” para atuar nas séries iniciais da educação básica evidencia o quanto tem sido complexa a construção identitária deste profissional para o exercício da docência. De acordo com Penin (2009, p. 66), a formação para a docência realizada em nível superior “como [...] uma profissão, demanda uma formação plena, para a qual os conteúdos eruditos de uma área do conhecimento são trabalhados, reconstruídos e construídos tendo em vista a finalidade e os objetivos de formação dos alunos da escola básica.”

Posicionando-se acerca da formação no curso de Pedagogia, Franco (2008, p. 115) considera “a pedagogia como ciência da educação que tem como objeto de estudo a práxis educativa, e que o fazer pedagógico é um fazer investigativo.”

Desta forma, há de se considerar a docência com,

[...] a sua complexidade e a se organizar com base numa nova epistemologia da prática vinculada aos princípios de uma racionalidade dialética, impõe-se um novo e criador movimento: a docência há que se organizar no diálogo investigativo da prática. Este será, por certo, o movimento que permitirá uma teoria educacional emanada da práxis, e não dela desvinculada, como temos visto acontecer historicamente. (FRANCO, 2008, p. 117).

Partindo da afirmativa em questão, há que se entender que ao pedagogo compete ser um profissional investigador da educação como prática social, ou seja, deverá desenvolver pesquisas no sentido de mediar as questões educacionais, com base na prática científica pedagógica, nos ambientes socioculturais emergentes que extrapolem os muros da escola, criando, assim, novos espaços educativos na sociedade, campo de atuação extraescolar do pedagogo.

Isto posto, reafirmamos que no âmbito desta pesquisa, consideramos pertinente investigar as percepções dos professores iniciantes “egressos do curso de Pedagogia acerca da formação inicial e de sua prática docente, sob o enfoque do desenvolvimento profissional”.

Franco (2008, p. 117) afirma que há décadas os educadores discutem a problemática de espaço sócio-profissional dos pedagogos e, para tanto elenca alguns aspectos que orientam sobre “o que pode e deve ser a Pedagogia hoje”, destacando assim, que para a formação dos pedagogos contemporâneos deve se levar em conta:

[...] a qualificação da formação de docentes como um projeto político-emancipatório; a organização do campo de conhecimento sobre a educação, na ótica do pedagógico; a articulação científica da teoria educacional com a prática educativa; a transformação dos espaços potenciais educa-

cionais em espaços educativos/formadores; a qualificação do exercício da prática educativa na intencionalidade de diminuir práticas alienantes, injustas e excludentes, encaminhando a sociedade para processos humanizatórios, formativos e emancipatórios. (FRANCO, 2008, p. 117).

No que se refere a esses aspectos formativos propostos para os cursos de Pedagogia, além do foco no ensino há de se considerar a relevância da pesquisa da prática docente, ou seja, de formar professores reflexivos entendendo-a como uma necessidade premente, pois tal atitude investigativa da ação de ensinar ensinando postula apreciações acerca das possibilidades e necessidades determinadas e exigidas pelas demandas sociais e das próprias especificidades das bases epistemológicas do campo da pedagogia.

O licenciado em Pedagogia, tendo a formação contemplada em tal proposta, pode tornar-se um cidadão profissional formado sob a perspectiva de emancipação humana, um profissional que formará pessoas críticas e conscientes de seu potencial como pessoa e profissional, preocupado com a coletividade e valorizando as diversidades, o multiculturalismo e a inclusão.

A Pedagogia tem sua epistemologia no campo do conhecimento que tem como pressuposto o estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana. Para Libâneo (2007, p. 51), O seu "campo de atuação profissional é tão vasto quanto são as práticas educativas na sociedade. Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma pedagogia", então, é complicado delimitar a formação para a docência nos cursos de Pedagogia.

A Pedagogia é um campo de estudo com identidade e problemática específicas. O curso de Pedagogia oferecerá formação teórica, científica e técnica para atuação do pedagogo em diversos contextos educativos. Dessa forma, o pedagogo pode ser considerado um profissional qualificado "que lida com fatos, estruturas, contextos, situações referentes à prática

educativa em suas várias modalidades e manifestações". (LIBÂNEO, 2007, p. 53).

Ainda, segundo o referido autor, a atuação profissional do pedagogo amplia a perspectiva de formação do educador para além da docência, sendo esta uma referência na formação do pedagogo escolar, mas não a base da identidade do pedagogo, pois isto seria uma visão reducionista da educação. Desta forma, é salutar afirmarmos que a atuação do profissional da educação não-docente, no ambiente escolar, é considerada necessária para o acompanhamento e orientação pedagógica aos professores em seu trabalho educativo no sentido de aprimorar a sua *performance* na sala de aula, mobilizando os saberes docentes, as técnicas e estratégias de ensino e sua capacidade avaliativa na organização do trabalho escolar, "na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre as áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula." (LIBÂNEO, 2007, p. 61).

Considerando a variedade de possibilidades e perspectivas da atuação deste profissional e a complexidade das tarefas a serem desenvolvidas,

[...] há que se requererem habilidades e conhecimentos especializados, tanto quanto se requer por parte do professor conhecimento especializado da matéria que leciona, por isso é pertinente reiterar que é impossível um curso abarcar toda gama de conhecimentos especializados aplicados à educação escolar. (LIBÂNEO, 2007, p. 62).

Por esta razão, consideramos pertinente destacar que as atividades profissionais dos pedagogos e professores têm as suas especificidades de acordo com as exigências das respectivas funções educativas, mais especificamente, "da experiência profissional, da forma de como lidar com as questões do ensino e aprendizagem das matérias, dos encontros de trabalho em que o geral e o específico do ensino vão se interpenetrando." (LIBÂNEO, 2007, p. 63).

Para Franco (2008), a Pedagogia “enquanto campo específico de conhecimento, enquanto práxis social é um espaço aberto que clama por novas perspectivas, por novas articulações com demandas educacionais brasileiras.” E, portanto,

[...] o curso de Pedagogia constitui-se no único curso de graduação em que se realiza a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino enquanto práxis social, formando o pedagogo, com formação teórica, científica, ética e técnica com vistas ao aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas. (FRANCO, 2008, p. 148).

Diante de tal assertiva, o *lócus* de atuação consciente e competente deste profissional compõe-se por ambientes escolares, as salas de aula e as diversas instâncias educativas extra-escolares da sociedade. Em face desta necessidade formativa não há que se contentar com a formação restrita ofertada nos cursos de Pedagogia. Para tanto, deve-se abrir o campo de exercício profissional do pedagogo, pois todo trabalho docente é trabalho pedagógico.

Para Silva (2011, p. 152), compete ao curso de Pedagogia preparar pedagogos incorporando a dimensão pedagógica dos diferentes profissionais em formação, por meio de postura aberta e flexível. A formação do Pedagogo deve ser integrada e orientada também para o ensino, ao aprender a ensinar, visto que é preciso considerar a perspectiva de que o professor saiba ensinar, refletir e aprofundar suas ações para redirecionar o seu saber fazer docente consolidando, assim, a relação ensino e pesquisa.

As aprendizagens das habilidades e competências profissionais exigidas na atuação do professor necessitam ser estimuladas e, até mesmo, desenvolvidas em situações reais de ensino na escola.

Sob essa concepção de formação do pedagogo, espera-se ser oferecida aos professores, consistente formação pedagógica, e quiçá, uma formação mínima, suficiente para sua

atuação como “professor-pesquisador”, ou seja, como professor reflexivo de sua prática docente, capaz de atuar como produtor de conhecimentos, a partir dos questionamentos sobre sua ação docente, no sentido de reavaliar continuamente perspectivas e necessidades, realidade, com destaque, a do ensino infantil e dos anos iniciais da educação básica.

Discorrer sobre o panorama educacional do curso de Pedagogia no Brasil não é uma tarefa fácil, haja vista, as múltiplas interpretações da legislação que o norteiam, bem como os posicionamentos que os educadores têm acerca da função do curso, da identidade profissional do pedagogo e das indefinições a respeito da formação dos profissionais da educação e das contradições na esfera do currículo.

Diante de tal realidade, conflitante e multifacetada, impõe-se ao profissional egresso do curso de Pedagogia desenvolver sólida formação específica e pedagógica para atuar na complexa e variada área da educação escolar e não-escolar.

A formação inicial no curso de Pedagogia com um período de no mínimo 4 (quatro) anos não consegue atender, de forma exitosa, a complexa dimensão formativa por questões burocráticas, legais, estruturais e de investimentos no ensino e na pesquisa. Assim, para SILVA (2011, p. 149). há que se entender que “[...] a falta de conexão entre os fundamentos legais e os fundamentos teóricos do curso de Pedagogia responde, em grande parte, pelos impasses e conflitos que persistiram no decorrer de sua história”.

Daí, se explicar, de certa forma, a desqualificação profissional, uma vez que este pedagogo, tendencialmente, encontra-se distanciado de uma formação que lhe garanta fundamentação teórica e prática consistentes para atuar de forma consciente, prazerosa e segura. Atreladas às questões apresentadas, estão também, a valorização da sua condição de ‘ser professor’ e a capacidade de mobilização em direção ao investimento no seu desenvolvimento profissional.

Ainda, em relação ao despreparo profissional, destacamos a precariedade em várias localidades da realidade brasileira, no processo de formação do professor, sobretudo junto aos que atuam nos cinco anos iniciais, incluindo-se a

educação infantil, por exemplo, que, com todas as especificidades desta faixa etária, exige profundo embasamento para o entendimento e o lidar com o desenvolvimento da criança em várias esferas. O descrédito atribuído ao professor pedagogo é reforçado, entre outros quesitos, pelo descompromisso no seu fazer, pela desvalorização profissional já antevista pela organização curricular dos cursos de Pedagogia, que se mostra, muitas das vezes, distante das necessidades reais e dos movimentos que postulam reformulações.

Em meio à diversidade de questões que envolvem a condição profissional dos oriundos do curso de Pedagogia, incluindo o aluno em formação e futuro docente, destaca-se como,

[...] visível que a profissão de Pedagogo, como a de professor têm sido abaladas por: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional, implicando em baixo *status* social e profissional, falta de condições de trabalho e falta de profissionalismo, etc. (LIBÂNEO, 2007, p. 25).

Em face aos dilemas e necessidades formativas que acompanham a realidade educacional, desde a criação do curso de Pedagogia, ressaltamos que muitos estudos, pesquisas e discussões ainda devem ser realizados em direção à formação docente, evidenciando o cumprimento da função de formar professores competentes para ingressarem e permanecerem na carreira docente.

Segundo Nóvoa (2000), nos cursos de formação de professores não só se preparam profissionais, mas também se produz uma profissão, evidenciando que os currículos desses cursos poderiam ser repensados e reestruturados como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, considerando que os professores não sejam meros técnicos, seguidores de modelos profissionais, mas criadores com capacidade de iniciativa.

Para repensar os cursos de formação de professores, torna-se fundamental propor e efetivar um currículo inovador com a perspectiva de mobilizar profissionais a serem

críticos, reflexivos, produtores de conhecimento e com competência técnica e política para atender aos anseios e exigências da sociedade do conhecimento e das tecnologias.

Para tanto, acreditamos que dar voz e vez aos atores do processo educativo torna-se também uma possibilidade de (re) construção de um currículo inovador, pautado nas reais expectativas, nas necessidades e percepções concretas das vivências e reflexões nos contextos formativos e profissionais; sob o amparo de políticas públicas de formação de professores, de investimentos no ensino e na pesquisa, e na estrutura pedagógica dos cursos e na estrutura física das IES.

Desta forma, reiteramos o currículo como um complexo contexto formativo que envolve o planejar, o refletir e o vivenciar situações de aprendizagem, pontos norteadores do processo do desenvolvimento profissional docente.

CURRÍCULO COMO COMPONENTE FORMATIVO NO TRABALHO DOCENTE

Tendo em vista a relevância da discussão sobre o currículo escolar como contexto formativo e orientador da formação e da prática do professor para atuar no ensino infantil e nos anos iniciais da educação fundamental, no presente tópico, expomos breve reflexão acerca das questões curriculares atuais no processo de escolarização e de transformação da prática docente. Segue-se, com a discussão acerca da intencionalidade e das concepções de currículo que norteiam o saber fazer docente e a aprendizagem no ambiente formativo da escola, com vistas à construção de um currículo que preconiza características inovadoras.

No contexto da educação escolar na contemporaneidade, pensar e construir um currículo em sua dimensão formativa, contemplando os ideais de uma sociedade democrática e solidária, é fundamental e imprescindível, visto que este é norteador da sistematização, organização e efetivação do refletir e do saber fazer, neste *lócus* de formação humana e profissional, apesar da sua complexidade.

A concepção de currículo adotada determina a natureza

de educação escolar oferecida às crianças, jovens e adultos, bem como contempla a noção de pessoa, de ser humano e profissional que se deseja preparar. Mais especificamente, os sujeitos poderão ser capazes de transformar seu próprio meio como produtores de conhecimento, ou serem alienados, como meros reprodutores do sistema social. Para Sacristán (2000, p. 127), “[...] o pensamento curricular faz parte do pensamento social em geral [...]” e o “[...] o currículo significa coisas diversas para pessoas e para correntes de pensamentos diferentes [...]”.

Esta afirmativa acena para que se compreenda que as práticas formativas efetivadas no contexto educacional são norteadas por uma determinada concepção curricular, funcionando como balizamento pela crença na visão de homem, de sociedade e de ensino a que os profissionais da educação e, mais concretamente, o professor possa adotar.

Partindo deste ponto de vista, não há como conceber uma unidade curricular, já que os ambientes escolares têm as suas particularidades e necessidades educativas e pedagógicas diferenciadas, o que exige por parte das instituições de ensino, a adoção de propostas curriculares inovadoras que atendam a cada especificidade. Assim, entendemos que,

[...] as reorientações curriculares ainda são motivadas pelas novas exigências que o mundo do mercado impõe para os jovens que nele ingressarão. As demandas do mercado, da sociedade, da ciência, das tecnologias e competências, ou a sociedade da informática ainda são referenciais para o que ensinar e aprender. (ARROYO, 2011, p. 24).

Portanto, a postura e o desempenho do professor vão ao encontro ou confrontam-se com a proposta de formação contemplada pelo currículo para o atendimento da função social da escola e das novas exigências da sociedade, tal como, o domínio das novas tecnologias, tanto na formação quanto na atuação profissional. Então,

[...] para construir um currículo é preciso buscar novas possibilidades, desafios, limites, articular saberes, pensar novas formas de ensinar e aprender que atendam às exigências de nosso tempo e às futuras, assegurar uma aproximação entre as necessidades dos participantes e as atividades programadas, de modo flexível, interativo e produtivo. (GAETA; MASETTO, 2013, p. 26).

As discussões sobre o significado de currículo, historicamente remetem à sua complexidade e, ainda, assinalam que persistem indefinições conceituais e de abrangência a respeito da sua constituição no processo de ensino-aprendizagem escolar. Então, torna-se pertinente destacar que,

[...] o currículo é mais amplo, é a vivência que se tem dentro da ambiente escolar e fora dele, pois, entende-se que no ambiente de formação escolar, o que alguém aprende tem a ver com a vivência, aquilo que traz de fora da escola, com o relacionamento com professores, com temas e conversas que vêm de fora do conteúdo específico da matéria. (CORTELLA, 2013, p. 25).

Na realidade educacional, ainda persiste o currículo concebido como apenas a grade de disciplinas de um determinado curso; no entanto, tal visão vem perdendo espaço para uma concepção mais abrangente que o considera como a ação sistematizada que determina os meandros da relação entre os elementos constituintes do processo de ensino-aprendizagem. Tal perspectiva realça as questões do "como", do currículo contextualizado com as questões referentes ao "por que" e "para que", das formas, organização e sistematização do conhecimento escolar, bem como, dos fundamentos teóricos e práticos do senso comum, da cultura e do conhecimento científico.

A concepção de currículo que fundamenta e sistematiza a organização de um contexto escolar é definida por diferentes abordagens curriculares que determinam qual conhecimento deve ser ensinado, bem como pelo ideal de

educação universalizada. Neste sentido, Sacristán (2000, p. 147) afirma que ao “[...] falar de escola e de educação escolarizada situamo-nos diante de fenômenos que ultrapassam o âmbito da transmissão da cultura como conjunto de significados “desinteressados” que nutrem os currículos escolares.”

Com base na afirmativa em questão, podemos ainda encontrar inúmeros contextos educativos sob uma concepção curricular que preconiza uma postura conservadora do ensino atrelada ao âmbito da teorização, da sistematização documental e desarticulada da sua real função norteadora das propostas educativas e formativas. Ressaltamos, portanto, que,

[...] também não se prevê a necessária transformação da escola em espaço de convívio democrático e solidário, de construção do debate sobre a vida pública. A construção do sujeito democrático, que vive e preza a democracia como um valor, tem sido apenas um discurso nessas propostas. A meritocracia tem sido o valor de base não explícito que se fomenta entre alunos, professores e gestores. (PONCE, 2009, p. 11-12).

Via de regra, os currículos têm reforçado o papel da escola como espaço de reprodução do conhecimento, tendo como elemento norteador a prática pedagógica docente referendada pela concepção de currículo tradicional, conforme expõe Silva (2001, p. 12), ao afirmar que “o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos.”

Ponce (2009, p. 14), por sua vez, afirma que no contexto educacional, uma significativa evolução do pensamento pode acontecer por meio de propostas curriculares que preconizarem “[...] uma educação no âmbito da ética, contribuindo para a formação de cidadãos solidários e com mais consciência de seu papel no mundo, o que tornará o próprio currículo mais flexível e integrado às questões vitais da humanidade.”

Neste sentido, para se ter a compreensão da dimensão da complexidade do currículo é preciso considerar que,

[...] O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada às formas específicas e contingentes de organização e da educação. (MOREIRA; SILVA, 2006, p. 8).

Destaca-se, então, a necessidade de amplitude e de efetivação de uma proposta partindo da concepção de currículo escolar que valorize a dimensão cognitiva do indivíduo, concomitantemente aos fundamentos formativos da plenitude humana, dos valores éticos, morais, sociais e afetivos.

No cenário da educação escolarizada, o currículo define os objetivos pretendidos na formação integral da clientela atendida; os conteúdos básicos que devem ser apreendidos e toda a dinâmica que rege a organização e avaliação do trabalho escolar, seja no âmbito pedagógico ou administrativo.

Desse modo, o currículo escolar deve ser pensado à luz das necessidades dos alunos em formação, desde a criança até o adulto e efetivado por meio de práticas pedagógicas que considerem as subjetividades, assim como, “[...] as vivências propriamente ditas, as quais poderão auxiliar na construção do sujeito moral; por isso, é fundamental que a escola prime por ser, de fato, um espaço de convívio democrático e solidário.” (PONCE, 2009, p. 12).

Entendemos, então, que a escola deve oferecer à criança, ao jovem e ao adulto o pleno desenvolvimento no que se refere aos aspectos afetivos, sociais e cognitivos, e também, um projeto de educação em valores contemplados na proposta curricular, o que significa dizer que cada realidade escolar tem necessidades próprias e demanda a consideração de universos socioculturais diversificados, distantes de toda e qualquer padronização de currículo. Para tanto, é pertinente considerar que,

[...] é preciso recuperar a discussão fundamental sobre a configuração, o plano e o desenvolvimento prático do projeto educativo e cultural da escola. É uma forma de integrar o discurso pedagógico desde a racionalização das ideias e valores que orientam as decisões em torno de seus conteúdos até a racionalização dos meios para obtê-los e comprovar seu sucesso. (SACRISTÁN, 2000, p. 125).

A escola tem a função social de formar integralmente o educando a que se torne reflexivo e consciente na vida em sociedade, com condições de prosseguir em seus estudos e ser inserido no contexto profissional, o que amplia, nesse contexto, o significado de currículo para as dimensões social e política. Para que a escola cumpra com sua função social, esta proposta formativa deve ser materializada no currículo escolar “[...] que se funda na valorização da diversidade, na convivência, no diálogo de culturas e, também, na preservação de tradições, supõe a reflexão e o exercício de novos valores como a *tolerância*, o *respeito*, a *solidariedade* e a *igualdade social*, que se constituirão em fundamentos éticos do paradigma.” (PONCE, 2006, p. 6).

Compreendemos assim, o currículo escolar como um conjunto de propostas teóricas e ações práticas que pressupõem a formação integral do ser humano, no âmbito da educação escolar, desde o planejamento à efetivação do plano de trabalho e avaliação em um processo contínuo, levando em conta as especificidades do desenvolvimento humano, as diversidades sociais, raciais, sexuais e de gêneros, bem como, os direitos e deveres dos educandos e educadores, e de toda a comunidade escolar. Nesse sentido, é interessante evidenciar que “[...] o significado da escolaridade para os alunos/as, os conteúdos reais, não pode ser separado do contexto em que eles aprendem, porque este é um marco de socialização intelectual e pessoal em geral.” (SACRISTÁN, 2000, p. 134).

Partindo das discussões empreendidas sobre currículo, é possível afirmar que o currículo escolar, nos dias atuais, ainda agrega aspectos inerentes à concepção tradicional de currículo ao focar a perspectiva reprodutivista da educação e

valorizar, não raro, a dimensão da aprendizagem com ênfase na memorização, desconsiderando a reflexão e a investigação.

Frisamos haver um grande desafio a ser enfrentado no que se refere à inovação do currículo, com a proposição e efetivação de um currículo que objetive a transformação da prática docente, o que requer mudanças de paradigmas de atuação do trabalho desenvolvido, no sentido de garantir que as instituições de ensino cumpram com a sua função de ensinar e formar o cidadão crítico, consciente e solidário; um profissional preparado para iniciar a profissão com segurança e competência, mobilizando e produzindo os saberes profissionais no âmbito da atividade profissional. Por inovação, compreendemos a mudança para melhorar, no caso, a mudança da prática docente via atitudes reflexivas e investigativas do saber fazer.

Gaeta e Masetto (2013, p. 116) ao enfocarem a docência do ensino superior, apresentam ideias ao contexto de formação de professores egressos do curso de Pedagogia, por pontuarem propostas de inovação no ensino que podem ser encaminhadas como subsídios para uma reorganização curricular, com ênfase na interdisciplinaridade, visando à superação da fragmentação do saber. A proposição dos autores é a de que os “os currículos integrados, os trabalhos por projetos, a integração com ambientes profissionais, entre outras ações, apontem na direção de metodologias ativas”, na formação de professores que considerem como fundamental a contextualização e a investigação de teorias e de métodos de ensino condizentes à realidade concreta da escola e, mais especificamente, da sala de aula.

Neste contexto curricular formativo, para Perrenoud (2002, p. 62) “inovar é transformar a própria prática, o que não pode acontecer sem uma análise do que é feito e das razões para manter ou mudar”. O autor afirma ainda que “[...] A *fonte* da inovação endógena é a prática reflexiva, que é mobilizadora de uma tomada de consciência e da elaboração de projetos alternativos. Entendendo a prática reflexiva do professor para além da ação de *persi*, implica em finalidades e valores a ela subjacentes.” Assim, para emergir a idéia de inovação, tem que se ter uma ruptura paradigmática, uma transformação a que se pretende implementar e, no

que tange ao currículo inovador, a atribuição a ele da sua real dimensão emancipatória no que diz respeito à formação.

Indo ao encontro à afirmativa acima, ressaltamos que para atender às exigências da sociedade, sob a ótica da formação do cidadão-profissional, o docente, principalmente do ensino superior que atua na esfera da formação de professores precisa inovar, ousar cotidianamente, ou seja, buscar romper com o paradigma tradicional da prática pedagógica voltado à reproduzir informações e vivências profissionais acumuladas, para então, promover um ensino por meio de metodologias ativas, com base na interdisciplinaridade, distante da fragmentação dos saberes disciplinares, entre outras atividades formativas, que promovam a aprendizagem significativa.

Em conformidade com Gaeta e Masetto (2013, p. 118) é importante afirmar que o profissional preparado com base em um currículo inovador desenvolve conhecimentos e competências profissionais que permitem “engajar-se no currículo do curso e reconhecer-se participante e responsável pela efetivação e qualidade do produto final”, ou seja, “ousar e inovar com atitudes que possam fazer a diferença na atuação do professor”, e na qualidade do profissional em formação e/ou formado.

Sendo assim, a inovação no currículo objetiva também, a busca de alternativas outras de ensino que permitam a criação de situações de aprendizagem de forma crítica, reflexiva, produtiva e transformadora, superando as formas conservadoras de formação profissional.

Neste sentido, consideramos a reorganização curricular como uma proposição bastante complexa em sua dimensão política e pedagógica, no sentido de promover a aprendizagem significativa e oportunizar também uma formação profissional eficiente. Portanto, é pertinente afirmar que “mencionar inovação num contexto tão adverso é fazer uma profissão de fé, que envolve a nossa condição de humanidade e a oportunidade de transformar os silêncios em possibilidades.” (ZANCHET; CUNHA, 2007, p. 183).

É relevante destacar que a formação docente está intrinsecamente articulada à questão do currículo, haja vista, que

os elementos constitutivos do desenvolvimento profissional docente, tais como: identidade docente, os saberes, habilidades, competências, atitudes e valores, entre outros aspectos definidores da especificidade do saber fazer, no exercício do trabalho do professor são determinantes curriculares nos cursos de formação docente.

O processo de desenvolvimento profissional docente e a construção do currículo da formação profissional necessitam estar em uma relação dialógica, uma vez que o currículo concebido como atividade produtiva é considerado uma prática social, já que a produção de conhecimento envolve conceber o currículo, assim como, a pessoa e o profissional, também produzidos neste contexto.

No âmbito dos cursos de formação de professores com possibilidades de se pensar sob uma perspectiva de inovação curricular, espera-se dos professores formadores que reflitam sobre esta 'formação inicial', incluindo aspectos relacionados ao "como" a aprendizagem da docência vem se efetivando, sobretudo na concepção do profissional formado e iniciante no exercício da profissão, considerando também suas perspectivas e necessidades para tornar-se professor.

Portanto, esses, por serem elementos relevantes na atividade docente, constituem-se em preocupação do campo do currículo. Dessa forma, afirmamos que a investigação acerca do desenvolvimento profissional docente pode provocar reflexões e implicações significativas na construção do currículo nos cursos de formação de professores.

Apontamos, para tanto, possíveis adequações curriculares no PPP do curso em direção ao reconhecimento das dificuldades e do atendimento dos anseios e necessidades dos professores em formação, com vistas a oferecer uma formação possível de atender à comunidade escolar, por meio de um ensino de melhor qualidade. Ensino de qualidade entendido como aquele que possibilita a formação integral do indivíduo para atender às exigências da sociedade atual e que contemple condições de tomada de decisões considerando as reais situações do cotidiano, de forma a contextualizá-lo, assim como, as aprendizagens escolares.

Sobre a questão da oferta de ensino escolar de qualidade, a partir de um currículo com características inovadoras, Vasconcelos (2013, p. 10), no artigo intitulado "Desafio da qualidade da educação" pontua caminhos para uma educação de qualidade, como: "a busca de melhores condições objetivas, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática, a avaliação e a formação docente comprometidas com um projeto de emancipação humana."

Assim, entende-se que a reorganização do currículo que pretende tornar-se inovador deve ser ressignificada a partir das necessidades, interesses e perspectivas dos educandos e da comunidade e também, com base em uma proposta de educação voltada para a formação de valores que atenda às particularidades e diversidades dos seres humanos em processo de formação escolarizada, na vivência do exercício da profissão e do desenvolvimento profissional. Isto posto, anuncia-se no capítulo a seguir, a etapa inicial da aprendizagem da docência e de aspectos do desenvolvimento profissional no processo do tornar-se professor.

Capítulo II

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL: percursos formativos do tornar-se professor

É preciso mudar
o que se pensa
e se sente para
melhorar o que se faz.
Imbernón, 2012.

APRENDIZAGEM DO PROFESSOR NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: meandros do tornar-se professor

O presente tópico contempla questões de ordem teórica sobre as aprendizagens da docência. Objetiva-se considerar aspectos relacionados ao aprender a ensinar, possibilitando no contexto desta investigação focalizar mais detalhadamente, o professor iniciante egresso do curso de Pedagogia no processo de tornar-se professor atrelado ao seu desenvolvimento profissional.

Para tanto, tem-se como premissa que o início da docência é uma importante etapa do processo de constituição do 'ser professor' na qual são vivenciadas situações desafiadoras, que terão impacto no âmbito do desenvolvimento profissional. E, neste período inicial da profissão, como destacado na epígrafe, para atingir os objetivos é preciso que o professor reflita sobre o saber fazer, que considere os sentimentos e as percepções que envolvem o saber fazer profissional, para então, mudar e transformar o que se faz necessário, sobretudo no que diz respeito aos aspectos pessoais, profissionais e institucionais que, de alguma forma são obstáculos reais para o avanço qualitativo da vida profissional.

A construção da profissão de professor exige uma formação para a especificidade do exercício da atividade docente, ou seja, implica em aprendizagem profissional, do aprender ser

professor, nos cursos de formação inicial, bem como do aprender a ensinar ensinando, para então, dimensionar a complexidade do ato de ensinar. Dessa forma, considera-se a docência como um processo de aprendizagem profissional construído, primeiramente, na fase da formação inicial que se prolonga para além desse momento. (MARIANO, 2012).

A expectativa e o investimento no desenvolvimento profissional como professor vão além dos aspectos formativos decorrentes das questões da formação inicial e continuada; demandam também, o articular dos motivos e interesses pessoais e profissionais, de modo que o professor se comprometa com a sua profissão, com os seus alunos, com a sociedade e consigo mesmo.

A etapa inicial na carreira docente é pertinente objeto de estudo, para a compreensão do desenvolvimento profissional articulado às experiências pessoais e ao ambiente de trabalho. Referindo-se à pesquisa sobre professores iniciantes é oportuno afirmar que “[...] a procura de informação por parte dos professores no início da carreira é ainda um processo mal estudado, mas vários autores afirmam que eles sentem a necessidade de recorrer a redes informais de apoio através das quais partilham problemas, recursos, fracassos e êxitos.” (CAVACO, 2008, p. 167).

O processo de profissionalização não se constitui em tarefa fácil para o professor, ainda mais, diante da necessidade do enfrentamento de uma nova realidade, fato que requer a saída da zona de conforto, para então, conviver com situações que exigem aprendizagens próprias relacionadas ao desempenho de funções e papéis específicos bem como, para lidar com questões do cotidiano, incluindo o processo de tomada de decisão, entre outras. A aprendizagem da atividade profissional tende a ser produzida e mobilizada a partir da vivência da prática docente, “na interação com os outros enfrentando e resolvendo problemas, apreciando criticamente o que se faz e como se faz, reajustando as formas de ver e agir.” (CAVACO, 2008, p. 167)

Ainda, segundo este autor, o profissional ao adentrar na carreira, vivencia situações de contradições e dúvidas sobre a profissão. Assim,

[...] o início da actividade profissional é, para todos os indivíduos, um período contraditório. Se, por um lado, o ter encontrado um lugar, um espaço na vida activa, corresponde à confirmação da idade adulta, ao reconhecimento do valor da participação pessoal no universo do trabalho, à perspectiva da construção da autonomia, por outro, as estruturas ocupacionais raramente correspondem à identidade vocacional definida nos bancos da escola, ou através das diferentes actividades socioculturais, ou modelada pelas expectativas familiares. (CAVACO, 2008, p. 162).

No caso do docente e da especificidade da sua função educativa de formar pessoas por meio do ensino, a situação é mais complexa, tendo em vista as nuances do ensinar e aprender a ser professor. Estudos mostram que um número significativo de professores não tem essa profissão como a primeira relação com a profissão pode repercutir nos processos formativos e na experiência docente, visto que a escola também não está preparada para atender ao professor iniciante, oriundo, via de regra, de instituições que ofereceram uma formação pedagógica não ideal, com algumas lacunas, sobretudo, as que dizem respeito ao atendimento das reais necessidades educativas da vida escolar.

A atuação do professor iniciante tende a ser marcada por conflitos no enfrentamento de dificuldades de diversas ordens, incluindo, até mesmo, a falta de condições de investimento qualitativo em sua carreira, podendo até, redundar em desistência da profissão.

Cavaco (2008, p. 162) ao pesquisar sobre os primeiros anos da profissão docente, por meio de relatos coletados afirma que “trata-se de um período que é sempre descrito pelos professores com grande riqueza de pormenores, expressividade e proximidade emotiva.” Diante de tais percepções, não há como reconstituir a realidade vivida, no entanto, percebe-se o sentido e significado desta etapa, dos problemas enfrentados no início da atividade profissional e das perspectivas futuras da profissão.

Para Huberman (2000, p. 39), o desenvolvimento de uma carreira é um processo balizado por estágios, a começar pela fase inicial, significativamente marcante pelo contato com as situações de sala de aula, ou seja, com a entrada do professor na trajetória docente. Dessa forma, a carreira docente pode ser entendida como processo vivido pelo professor ao longo do percurso de suas atividades, por meio da qual busca avanços, novas aprendizagens e conquistas a cada etapa.

O professor desenvolve no ambiente profissional o plano de carreira, tendo por base a condição de que a sua valorização salarial é decorrente do tempo de serviço prestado e também do investimento em sua qualificação profissional, ou seja, o professor no início de carreira, além de passar pela realidade problemática que norteia esta etapa do trabalho, temo salário inicial inferior, se comparado com o de professores que já atuam há muito tempo na profissão.

Dimensionando as etapas iniciais da carreira docente, considera-se como críticos os três primeiros anos do exercício da profissão. Nesta fase profissional acontece a busca pela "sobrevivência" diante dos desafios e dilemas inerentes à realidade escolar e pela "descoberta" de aprendizagens da docência para a tomada de decisões diante das situações - problemas que surgem neste contexto. O estágio da sobrevivência no início da docência é considerado o "choque do real", entendido como,

[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio [...], a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à realização pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiados distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

O professor, no exercício da profissão ao vivenciar e superar os impactos primeiros desta atividade tende gradual-

mente, substituir o estágio da sobrevivência pelas perspectivas do estágio da descoberta, demonstrando “o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional.” (HUBERMAN, 2000, p. 39).

Mediante essa constatação, compreende-se, então, que o choque da realidade escolar pelo professor iniciante pode ser gerador das incertezas, das inconseqüências, dos medos, bem como pelo insucesso inicial do saber fazer docente diante do ato de ensinar, fatores estes limitadores ao professor para exercer a gestão da aprendizagem de aulas inovadoras, com maior rigor pedagógico.

Segundo Cunha (2014), o início na profissão de professor exige a passagem por diferentes processos de aprender a ensinar, em fases diversificadas com peculiaridades específicas, assim, este momento do tornar-se professor pode ser compreendido como etapa importante ao desenvolvimento profissional docente.

No espaço temporal de formação dos professores é importante afirmar que no início da profissão nem sempre os mesmos sentimentos, vivências e percepções são iguais. Essa realidade sofre variações de acordo com as perspectivas acerca da profissão, o grau de (in) satisfação profissional. Encontram-se envolvidas variáveis de diversas ordens como: (1) aspectos subjetivos, (2) aspectos formativos, (3) aspectos pedagógicos e (4) aspectos estruturais da realidade e, (5) aspectos estruturais do ambiente de trabalho.

Passado o choque inicial da realidade profissional, tendencialmente, o professor vislumbrará certa estabilidade. Na fase da estabilização, um momento para relaxar, adquirir confiança crescente, de dominar a situação de ensino com maior segurança, ou seja, “evoca um sentimento de confiança e de conforto.” A fase de estabilização compreendida dos 8 (oito) aos 10 (dez) anos de docência apresenta uma consolidação pedagógica. É o momento em que o profissional passa a ser e sentir-se professor, processo deflagrado no estágio da descoberta, no início da carreira. (HUBERMAN, 2000, p. 41).

O professor ao assumir-se como profissional, em sua carreira docente, aprenderá a ensinar, o que configura mais uma dimensão a ser construída em seu desenvolvimento profissional, evidenciando que a aprendizagem da docência é um processo longo e diversificado, cercado por momentos de incerteza se de superações.

Para Perrenoud (2001, p. 26), o professor profissional tem como atividade o ensino, e este ato de ensinar é fazer aprender, é possibilitar a aprendizagem com êxito em dada situação de ensino. E, diante da complexidade da profissão docente, principalmente em seu início, entendemos que o professor “[...] é um profissional da aprendizagem, da gestão das condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula.”

Diante do exposto, é importante afirmar que tornar-se profissional da docência exige do professor iniciante o desenvolvimento de capacidades e habilidades para lidar com situações de ensino-aprendizagem e de realidades adversas confrontadas no cotidiano escolar, incluindo as da sala de aula. E assim, “os professores iniciantes mobilizam os conhecimentos adquiridos na formação inicial, articulando-os aos conhecimentos produzidos na e pela prática na busca pelo desenvolvimento profissional.” (CUNHA, 2010, p. 70).

A respeito dos aspectos formativos, enfatiza-se que a etapa inicial da aprendizagem da profissão de professor em sua atividade de ensinar depende de elementos que contemplem a formação inicial e a prática docente; vivência experimental esta influenciada pela concepção de educação que o profissional constrói processualmente.

De acordo com Mizukami (2010), há uma variedade de teorias e metodologias que determinam o saber fazer docente. No entanto, destaca-se o ensino reflexivo como uma possibilidade orientadora do trabalho educativo do professor, haja vista que esta perspectiva de ensino enfoca a dimensão pessoal e profissional do trabalho do professor nos processos formativos e no desenvolvimento profissional. Desse modo,

[...] a reflexão oferece a esses professores a oportunidade de se tornarem conscientes de suas crenças e das hipóteses subjacentes a suas práticas, possibilitando, assim, o exame de validade de tais práticas na obtenção das metas estabelecidas. [...] Quando os professores descrevem, analisam e fazem inferências sobre eventos de sala de aula, eles estabelecem seus próprios princípios pedagógicos. (MIZUKAMI, 2010, p. 49).

O professor, no processo de aprendizagem da docência, pode desenvolver o pensamento crítico, refletindo cotidianamente sobre o que faz, como faz, e por que faz sua atividade docente dessa ou daquela maneira. Esta atitude de professor investigador de sua prática no contexto em que ela acontece possibilita rever algumas práticas e ressignificar o seu saber fazer profissional, isto é, aprendendo a ensinar ensinando.

A esse respeito, Cunha (2010, p. 83) afirma que “[...] é na vivência de sua prática pedagógica que o professor mobiliza os conhecimentos previamente adquiridos tanto na sua vida pessoal quanto profissional”. Assim, é pertinente ressaltar que a estruturação do ambiente de trabalho e as articulações estabelecidas entre os conhecimentos teóricos e experienciais adquiridos na formação inicial e na vivência da profissão são basilares para o saber fazer docente, pois o professor os mobiliza para mediar situações inesperadas de ensino aprendizagem escolar.

Então, para que o professor aprenda a ensinar, precisa entrar em contato com a experiência profissional no início do seu curso de formação, com as práticas pedagógicas e com os estágios curriculares e extracurriculares. Os professores aprendem a inovar o seu trabalho educativo interagindo de forma dialógica e interdisciplinar com os seus pares profissionais, sendo solidários e parceiros na resolução e socialização de situações conflitantes e também exitosas, tanto no ambiente escolar quanto extraescolar. Dessa forma, “[...] nesse contexto, torna-se igualmente importante a presença, na escola, de um profissional que possa observar aos professores quando experienciam novas práticas, oferecendo sugges-

tões e comentários não avaliativos.” (MIZUKAMI, 2010, p. 73).

No início da profissão, o docente deverá ter contatos com professores experientes, precisa conhecer as normas que regem a organização escolar, precisa refletir sobre as situações de fracassos e de sucessos, e ser bem recebido pela equipe da escola e pelo diretor garantir encaminhamentos e assessorias pedagógicas que permitam sentir-se parte desta categoria profissional.

Ao professor iniciante, formado no curso de Licenciatura em Pedagogia, é atribuída como base profissional a docência, com sua especificidade o ensinar. De acordo com Mariano (2006, p. 17), no início da carreira são vivenciadas situações inusitadas, a cada dia. A maneira como se lida com tais situações, inerentes à atividade docente, fomenta investimentos no processo de desenvolvimento profissional, em um *continuum* percurso formativo, pois “[...] aprenderemos a construir o nosso eu profissional com a ajuda de nossos pares, da equipe de direção, dos pais de nossos alunos e de nossos alunos também.”

Assim, no contexto da iniciação na profissão docente, torna-se pertinente entender a função do professor. Para Feldmann (2009, p. 71), “professor, sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo.”

Para que o profissional atue em sua prática docente contemplando as perspectivas acima descritas, consideramos que o curso de formação docente necessita prepará-lo para exercer com habilidades as ações didático-pedagógicas inerentes ao ingresso e permanência do trabalho do professor. Portanto,

[...] não se pode discutir a ação do professor na escola apenas pelo seu caráter instrumental, desconsiderando-se a importância da sua identidade pessoal e profissional no processo educativo. Discutir a ação dos professores na contemporaneidade é refletir sobre suas intenções, crenças, valores e, também, sobre as condições concretas de realização de seu trabalho, que influenciam fortemente as suas práticas cotidianas na escola. (FELDMANN, 2009, p. 78).

Ao professor iniciante no processo de aprendizagem são atribuídas competências para além de dominar os saberes profissionais, a que o mesmo acredite e perceba o valor do seu papel na formação de seus alunos, para que busque superar os desafios postos diante das incertezas, dilemas e do desânimo frente à realidade conflitante, da desvalorização da profissão e no enfrentamento dos problemas inerentes ao seu cotidiano profissional.

No curso de formação inicial de professores, Licenciatura em Pedagogia, é iniciada a etapa da aprendizagem da docência para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental e, neste contexto formativo, sobretudo, nos dias atuais, exige-se do professor em formação, a superação da visão reprodutivista da educação de apenas transmitir as informações em sala de aula para uma visão ampliada, que permita desenvolver condições as quais os alunos sejam criativos e reflexivos, desde o início da escolarização. Esta prática docente dar-se-á a partir da vivência de situações em que,

[...] aprenderão a iniciação à pesquisa, e aos trabalhos científicos, a fazer investigação de caráter básico, a socializar esses conhecimentos, desenvolver competências e atitudes que lhes permitam analisar e discutir criticamente a ciência e as soluções para a humanidade como hoje se apresentam e a tomar decisões com responsabilidades de profissionais competentes e cidadãos. (MASETTO, 2010, p. 12).

No processo de aprendizagem da docência é fundamental proporcionar condições ao professor que desenvolva competências profissionais que o permitam contextualizar os saberes abordados na formação inicial com a realidade do ambiente de trabalho e as necessidades atuais da sociedade.

Portanto, é importante considerar o entendimento de Perrenoud (2001, p. 27) de competência profissional docente como sendo, "o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também, as ações e atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor". A aprendizagem do

ser professor depende de uma formação específica na área do conhecimento, na área de ensino e de uma formação pedagógica. Tal formação requer preparação teórica e prática para o professor enfrentar suas necessidades e possibilitar o prazer e entusiasmo no processo de aprender a ensinar, principalmente no início da profissão docente.

No ambiente formativo e de atuação da docência, a “[...] a sala de aula é espaço e tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos, ora professor e alunos, ora alunos e alunos, ora alunos individualmente realizarem em uma série de atividades (na verdade interativas)”. (MASETTO, 2010, p. 13)

Entende-se então, que o professor precisa iniciar o seu trabalho profissional com a responsabilidade de aprender a ensinar e aprender ensinando, e que devido à complexidade de sua tarefa educativa e formativa no ambiente de sala de aula, a ele também compete promover um ambiente interativo com atividades coletivas, partilhadas e dialogadas.

Desse modo, acreditamos que o professor com formação em Pedagogia, foco deste estudo, pode desenvolver-se profissionalmente ao longo da sua trajetória enquanto mediador e orientador de aprendizagem dos seus alunos e como pesquisador da sua própria prática docente, buscando renovar seus conhecimentos e inovar a sua prática pedagógica. Ressalta-se assim, que é a partir da formação inicial que os saberes docentes construídos por meio da prática e experiência profissional serão incorporados e mobilizados em novas situações educativas.

Assim, a formação inicial considerada como basilar para a docência pode ser vista, de acordo com Feldmann e Noffs (2013, p. 30), “[...] como uma primeira fase de um longo e diferenciado processo de vivência, mudanças, conhecimentos de si, do outro, da realidade, da escola, do conteúdo específico”, entre outros aspectos demarcadores do processo formativo do professor.

O trabalho do professor é complexo não só porque impõe uma formação para além do domínio do conhecimento da área, como também exige habilidades e competências profissionais para lidar com a diversidade do alunado. Acresce-se a responsabilidade pelo ‘fracasso’ dos alunos na escola e aos

baixos resultados nas avaliações externas que contemplam o desempenho escolar.

Contudo, o professor, em princípio, é considerado um profissional formado, preparado e em permanente formação para lidar com as situações educativas de ensinar e aprender. Neste sentido, é salutar destacar que,

[...] as pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem a sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana. (FELDMANN, 2009, p. 73).

Nos meandros do tornar-se professor cabe-lhe produzir e mobilizar valores humanos e sociais, juntamente com os saberes docentes para efetivar com qualidade o ensino escolar, de modo a que os alunos possam aprender e contextualizar os conhecimentos escolares em situações reais do cotidiano.

Tardif (2002) entende o saber docente como o conjunto de saberes que alicerçam o ato de ensinar no ambiente escolar, incluindo também os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes, tornando-se um saber plural, heterogêneo, e proveniente de fontes variadas, e que os saberes relacionados ao trabalho demandam um período, um tempo variável para que sejam construídos continuamente.

Assim, há pertinência na afirmativa desde autor de que o saber docente é proveniente de diversas fontes, tais como: formação inicial, formação continuada, currículos, socialização escolar, conhecimento das disciplinas, experiências culturais, pessoais e profissionais. Portanto, os saberes docentes são:

[...] *saberes disciplinares* (diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina, tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes); *saberes curriculares* (discursos, programas escolares, objetivos, conteúdos e métodos, saberes sociais categorizados); *saberes experiências* (saberes específicos desenvolvidos no exercício da prática de sua profissão e brotam da experiência e por eles são validadas); *saberes profissionais* (vários saberes da sociedade, da instituição escolar, dos outros e das universidades). (TARDIF, 2002, p 36-39).

A mobilização desses saberes na aprendizagem da docência é caracterizada na atividade profissional, ao longo de sua trajetória, nas fases de atuação. Iniciando pela fase que nomina de 'exploração', das tentativas e erros, da necessidade de aceitação no círculo profissional e da experimentação de diferentes papéis.

Apropriando das ideias de Masetto (2010) no que se refere à função do professor iniciante, e neste caso, egresso do curso de Pedagogia tenciona-se a que seja um profissional preparado para os novos desafios e para mostrar a relevância de seu papel no desenvolvimento integral do educando dos anos iniciais da educação básica e não apenas com a sua formação escolar. O ato de ensinar e aprender deste professor torna-se "muito mais significativo, pois pode transformar seu aluno [...] que sempre estará atualizado, pesquisando, buscando, se renovando e revendo seus conhecimentos [...]." (MASETTO, 2010, p. 68).

Nos dias atuais há exigência maior junto ao professor no que diz respeito à aprendizagem da docência, no domínio de habilidades técnicas e competência humana para lidar com seus alunos, visto que esta atuação pode alienar ou transformar pessoas. Reforçamos que a função dos professores "define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educacional deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica." (SACRISTÁN, 2008, p. 66).

Para que o professor conceba a sua responsabilidade social e formativa é necessário que transite por um processo de formação e de maturidade profissional que supere os dilemas e

dificuldades pelos quais possa ter passado no início da carreira docente e os problemas inerentes ao processo do ensino escolar.

Dessa forma, reiteramos que a trajetória do desenvolvimento da profissão de professor constitui preocupação nas pesquisas em educação, principalmente quando referente à aprendizagem da docência e à produção do conhecimento em âmbito educacional.

Assim, no tópico que segue, apresentam-se para reflexões acerca de questões referentes aos aspectos conceituais sobre desenvolvimento profissional, com base na compreensão do processo de iniciação do professor no processo formativo.

APONTAMENTOS TEÓRICOS ACERCA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Para compreensão da dimensão conceitual de desenvolvimento profissional, tomamos como base as contribuições de Garcia (2009) ao afirmar este como sendo o crescimento profissional que o professor adquire como resultado de sua experiência e da análise sistemática de sua própria prática, partindo de reflexões sobre o seu trabalho educativo, suas dificuldades, seus desafios no exercício da profissão. Ainda, para o autor, a denominação de desenvolvimento profissional do professor “se adequa melhor à concepção do professor enquanto profissional do ensino.”

Entendemos que o desenvolvimento profissional do professor é assumido no processo de ‘estar sendo professor’, nas suas experiências, ainda, nas reflexões que realiza a partir de sua prática, isto é, no “tornar-se e sentir-se professor.” Portanto, o desenvolvimento profissional pode ser entendido como,

[...] processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e ampliam, individual ou *colectivamente*, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem, de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emo-

cional, essenciais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais. (DAY, 2001, p. 20).

Reforça-se assim, que o professor desenvolve principalmente a sua prática profissional no ambiente escolar, sendo este propiciador à reprodução do saber ou à produção sistemática de saberes e culturas, entendidos como resultantes da intervenção dos homens na realidade, transformando-a e transformando a si próprios. Esse desenvolvimento pressupõe “[...] experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício, directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes, para a qualidade da educação na sala.” (DAY, 2001, p. 20).

O ato de ensinar, isto é, do saber fazer docente, como função específica do trabalho docente pressupõe por parte do professor, o estar sempre situado, com alunos reais em situações diversas que exigem abertura e postura analítica e crítica ao processo de construção da aprendizagem da docência. Desse modo, os estudos empreendidos no bojo da formação profissional docente possibilitam também a reflexão acerca da valorização e do reconhecimento pessoal e social da docência como instância que tem saber próprio e específico, sobretudo, para o exercício do ensinar.

O processo de tornar-se professor não depende apenas dos saberes profissionais, mas também, dos saberes da experiência envolvendo o saber planejar, executar o planeamento, avaliar o ensino e a aprendizagem, ou seja, mobilizar os saberes docentes no ato de ensinar nas situações vivenciadas no ambiente de sala, oportunizando a produção do conhecimento, como uma forma de identificação com a profissão e potencializando a melhoria da formação e do desenvolvimento profissional. Neste sentido, Veiga (2008, p. 15) afirma que nos cursos de formação de professores ocorre “[...] o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação desenvolvida por alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar”.

A partir da compreensão dos processos formativos adquiridos na formação inicial articulados à vivência e à reflexão da prática pedagógica para o exercício da docência, em todos os níveis de escolarização, o profissional terá condições de refletir e avaliar sobre as contribuições e lacunas dos cursos de formação de professor.

O processo formativo nos cursos de formação inicial ocorre em contextos nos quais a produção e a mobilização de saberes, a reflexão e a formação docente se efetivam. Destacam-se dessa forma, “[...] entre outros aspectos, a peculiaridade/heterogeneidade dos alunos, a função social da escola e a especificidade da ação docente, bem como a valorização dos saberes e práticas dos professores [...]”, quesitos inerentes ao exercício da docência. (BRITO, 2006, p. 45)

No curso de formação de professores cabe a especificação do quem a ser “um bom professor” e quais ações pedagógicas o preparam para atuar no âmbito escolar; considera-se nessa perspectiva, o perfil e a identidade profissional docente construídos continuamente em serviço.

É adequado, então, a afirmativa de que o educador precisa ser criativo e apropriar-se com sabedoria e flexibilidade dos conhecimentos acadêmicos e culturais na sua prática para que o aluno realmente aprenda e que o professor educador seja “[...] um artista na arte de trabalhar possibilidades e caráter, de construir conhecimentos, de fazer cultura. Mesmo que não tenha sido iniciado durante seu curso de formação e não venha se exercitar, enquanto tal, e durante a sua formação continuada” [...]. (BRITO, 1998, p. 142).

A formação e atuação docente no âmbito do desenvolvimento profissional a partir dos saberes adquiridos na formação inicial pelo professor requer criatividade, dedicação, compromisso, investimentos financeiros e de tempo do mesmo, além do apoio e da valorização da instituição na qual atua. O que se enfatiza é que o desenvolvimento do professor efetiva-se em contextos institucionais, sociais e politicamente organizados, ou seja, na formação continuada em serviço, com vistas a atender interesses e necessidades vinculadas à sua valorização profissional. Podemos considerar a valorização da docência como

profissão, [...] um fenômeno que traz consigo a necessidade de uma profunda revisão nos modelos formativos e das políticas de aperfeiçoamento e fortalecimento da profissão docente. Desta forma, considerar o professor como profissional que atua na docência como profissão é “reconhecê-lo como produtor de uma identidade profissional.” (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004, p. 19).

O professor só aprende a ensinar ensinando, tendo como referência a prática reflexiva do saber fazer, desenvolvendo habilidades e competências de ensinar e aprender, para crescer profissionalmente e construir uma identidade com a profissão. Dessa forma entendemos que,

A formação de professores, do educador como profissional reflexivo (conhecimento - na ação -, reflexão- na -ação, reflexão-sobre -a -ação e sobre a reflexão- na - ação) liga-se a uma nova epistemologia da prática que conduz a uma reconsideração da função de professor como profissional, e, por consequência, a uma mudança profunda tanto na conceptualização teórica da sua formação, quanto no processo de seu desenvolvimento prático. Salienta-se a dimensão artística da formação tanto com relação aos aspectos teóricos, quanto práticos, ao pretender-se uma escola prazerosa e sedutora. (BRITO, 1998, p. 142).

Para o reconhecimento profissional da carreira docente pelo professor, vinculado ao desenvolvimento profissional têm-se considerar o compromisso, investimento e investimento, ou seja, ter profissionalismo docente. Isto porque, um dos caminhos a possibilitar a superação das dificuldades enfrentadas na docência reside na noção de profissionalismo que o professor desenvolve em sua trajetória. Conceitualmente, profissionalismo docente pode ser entendido como sendo um conjunto de posturas específicas da ação docente que agrupam comportamentos, destrezas, atitudes e valores que determinam a especificidade do ser professor, e este profissiona-

lismo torna-se referência para o desenvolvimento profissional. (MORGADO, 2005, p. 26).

Segundo Imbernón (2012, p. 97), “[...] o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilita que os professores avancem em sua vida profissional”, e que portanto, “a formação não é o único e talvez não decisivo [...]”, mas, é um elemento importante para que este profissional procure desenvolver um trabalho de qualidade de docência e de pesquisa, com vistas a melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Isto posto, o desenvolvimento profissional afirma-se no envolvimento de todas as experiências de aprendizagem e das atividades planejadas conscientemente no desempenho da atividade docente visando ampliar, desenvolver e inovar o saber profissional. No efetivo exercício educativo e formativo na escola, ao professor,

[...] cabe olhar o aluno como um cidadão na sua totalidade. E a cidadania torna-se, cada vez mais, dependente da capacidade de decifrar, avaliar, julgar, selecionar, organizar, aplicar, e transferir informações, todo tipo de informações, incluindo-se as técnicas ou tecnológicas; para tanto, torna-se necessário o domínio de outra linguagem – além daquela proposta pela cultura letrada [...]. (BRITO, 1998, p. 109).

No âmbito de sua atuação profissional requer-se do professor a adoção de posturas éticas, assim como social e politicamente engajadas, tanto na realidade local quanto na mais ampla, no sentido de promover mudanças qualitativas em prol de uma cidadania desejável. Isto, a partir de uma prática docente coletiva e interdisciplinar no cenário escolar, já que para Imbernón (2012, p. 99), “[...] no mundo atual o trabalho em equipe se torna necessário e imprescindível, não apenas na pesquisa, mas também na docência.”

Dessa forma, o desenvolvimento profissional docente pressupõe um processo de aprendizagem permanente, de continuada formação e de envolvimento pessoal, profissional e institucional com o ser professor, incluindo as apren-

dizagens, “[...] no decurso de toda a carreira, será aceitável esperar que os professores tenham oportunidades para participar numa variedade de actividades formais e informais indutoras de processos de revisão, renovação e aperfeiçoamento do seu pensamento e da sua acção e, sobretudo, do seu compromisso profissional”. (DAY, 2001, p. 16).

Torna-se então, necessário compreender o desenvolvimento profissional docente no sentido de valorizar e respeitar a sua complexidade, uma vez que abarca desde a perspectiva da formação adequada do professor até o seu bem-estar no exercício da tarefa educativa; questões essas que também têm como finalidade garantir a formação integral dos educandos.

Para Moura (2010, p. 73), o processo de desenvolvimento profissional de professores carece de um olhar para além da formação em nível de graduação e de pós-graduação, de forma que se valorize a aprendizagem permanente da docência em serviço, com a determinação de continuamente pesquisar e questionar sobre os investimentos pessoais e profissionais na efetivação do trabalho formativo no ambiente escolar e da sala de aula. A forma como cada profissional participa no planeamento e na avaliação das actividades pedagógicas e extras-pedagógicas na instituição na qual atua possibilita o entendimento de como se concebe e se percebe no reconhecimento do ser professor, o que permite entender a construção de seu desenvolvimento profissional. A pesquisa realizada por este pesquisador sobre o desenvolvimento profissional do professor evidencia que,

[...] é contínuo e não termina quando este deixa os cursos de pós-graduação. A sala de aula é o espaço no qual o professor se constitui como tal, torna-se professor, adquire os instrumentos de trabalho, no dia a dia do seu labor docente, através de acertos e erros, estes últimos muitas vezes evitáveis se tivesse havido no processo de formação uma preocupação maior com os conhecimentos que são específicos para a docência, para aprender a ensinar, no âmbito da aprendizagem da docência. (MOURA, 2010, p. 188).

Como profissional formador de pessoas, o docente será capaz de demonstrar compromisso, prazer, necessidade e interesse de investir continuamente da docência, no sentido de apropriar-se das mudanças e transformações sociais e das inovações em todas as áreas do conhecimento e dos setores produtivos da sociedade do conhecimento. Para agir com maior segurança na reflexão e ação do trabalho educativo, na busca de soluções e de tomada de decisão consciente sobre as ações pedagógicas e educativas no ambiente profissional, ao professor compete comprometer-se com a formação integral de seu aluno, orientando-o para o seu desenvolvimento como pessoa e futuro profissional, com seus anseios e exigências políticas e sociais.

Entretanto, há que se considerar a valorização dos saberes profissionais adquiridos nos contextos de formação inicial, continuada e permanente, tendo como foco a formação pedagógica e também a troca de experiências com seus pares. Brito (1998) afirma que os contextos de educação escolar, de um modo geral, precisam educar integralmente o aluno, para além dos aspectos cognitivos, ou seja, também educar para a cultura, para apreciação e produção artísticas, pois este aspecto formativo é inerente à formação e atuação do professor. Dessa forma entendendo que,

Educar para a cultura significa visualizar em seu âmago elementos que englobados podem, simplificada e parcialmente, ser tomados em três conjuntos, cada qual abrangendo uma série específica de fenômenos relativos a preceitos, como normas, regulamentos formais e informais, etc. caráter, como manifestações subjetivas, percepções e concepções, sentimentos, valores, etc., bem como tecnologia, enquanto ferramenta de trabalho, ou mesmo processo metodológico. (BRITO, 1998, p. 107).

O trabalho educativo desenvolvido pelo professor efetiva-se em consonância com aspectos objetivos e subjetivos, também presentes na prática pedagógica, isto é, em confor-

midade com a crença, a percepção, os sentimentos, as competências e a apropriação de elementos culturais, artísticos e tecnológicos, no sentido de torná-lo inovador. Reiteramos que este saber fazer diferenciado é oriundo das significações pessoais e sociais dos indivíduos sobre as trajetórias de formação, da concepção e adoção de um modelo de profissionalismo no percurso de 'tornar-se' e 'ser professor'.

Dessa forma, aos professores compete se perceberem continuamente enquanto profissionais a ponto de até ressignificarem seu processo de identificação com a profissão e, com isso, fornecerem subsídios para promover reflexões no âmbito dos cursos de formação. Garcia (2009, p. 12) pondera o sentido de se ter entendimento que o "desenvolvimento profissional deve tomar em consideração o significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia destes profissionais no seu trabalho".

Por decorrência, fica evidente a importância do ouvir e do perceber como os professores iniciantes na docência pensam e lidam com as contribuições e as lacunas da formação inicial, no bojo da prática pedagógica.

Para tanto, no capítulo que segue são considerados os aspectos da formação de professores, a partir do Projeto Político Pedagógico do curso em questão.

Capítulo III

CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EM IES NO INTERIOR DO MARANHÃO:
Análise de aspectos do Projeto Político Pedagógico

(...) formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão.

Nóvoa, 2008, p. 26.

A formação de professores voltada à atuação na educação básica, de acordo com a LDB 9394/96, no art. 62, estabeleceu que esta "será realizada nos cursos de Licenciatura de graduação plena, em Universidade e nos institutos superiores de educação." De acordo com a legislação atual, os professores para atuarem em segmentos da educação básica como: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos - EJA e educação especial devem ser preparados por meio dos cursos de Licenciaturas.

E ainda, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, "[...] o profissional formado neste curso será um docente para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais estão previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL. DCCP, 2006).

Assim, ao curso de Pedagogia compete a formação do professor para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, com base nas disciplinas formativas para a docência e, ao mesmo tempo, com base em carga horária complementar de disciplinas, habilitar o especialista para atuar

em atividades escolares extraclasse, como a Gestão educacional e em práticas educativas extraescolares.

Em complementação à formação dos profissionais da educação, aqui englobando todos os licenciados, espera-se que esses recorram aos cursos de especialização. De acordo com BRZEZINSKI (2008, p. 209), o eixo orientador do curso de Pedagogia "é o conhecimento do campo da Educação, bem como o trabalho pedagógico escolar e não-escolar."

No âmbito desta pesquisa, consideramos o Projeto Político Pedagógico (PPP) como "um documento importante e fundamental para promover a integração entre as áreas do conhecimento com a articulação orgânica entre os professores, alunos, disciplinas, atividades pedagógicas e de interação com a sociedade." (GAETA; MASETTO, 2013, p. 30).

Os elementos pedagógicos e políticos apresentados no PPP são determinantes para a compreensão da proposta educacional do curso e, para o conhecimento dos objetivos da formação profissional, razão pela qual, tornam-se parâmetros para definir o perfil do egresso, bem como para dimensionar a dinâmica pedagógica voltada ao incentivo da aprendizagem docente.

Na análise deste documento atentamos para as diretrizes relacionadas às competências a serem desenvolvidas na formação do pedagogo, sobretudo aos iniciantes. Incorporou-se, também nesse processo analítico, aspectos voltados à estrutura curricular do curso, ao núcleo de estudos básicos (conhecimentos iniciais e fundamentos da educação), ao núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos (gestão, supervisão) e ao núcleo de estudos integradores (caráter prático, práticas educativas).

Assim, revisitaremos o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia, alterado em 2008, que ainda encontra-se em vigor, como recorte, especificamente, valemo-nos de seu desenho curricular relacionado ao perfil profissional dos futuros concluintes, dos núcleos de formação profissional docente e da estrutura curricular, entre outros aspectos formativos.

CONTEXTO FORMATIVO DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA IES PÚBLICA: revisitando o PPP

A presente pesquisa teve como *lócus* de investigação o curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES), mais especificamente, os seus egressos. Esta IES sediada em Caxias, cidade localizada ao leste do Maranhão e considerada a terceira mais importante do Estado em termos de contingente populacional, economia e estrutura social. É um campi da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), com sede em São Luis.

Esta Instituição de Ensino Superior é parte integrante da história da criação da Universidade Estadual do Maranhão, quando em 1968 foi criada a Faculdade para formação de professores do ensino médio pela Lei 2.821 de 23 de fevereiro de 1968, hoje, Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC), instituição responsável pela educação superior no interior do Maranhão. Em 15 de dezembro de 1977, a Faculdade foi reconhecida pelo Decreto n. 81. 037 e os cursos pelo Parecer n. 2.111/77. (UEMA /CESC. PPP, 2008),

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia de 2002, em vigor, e em processo de revisão desde 2008, o Centro de Estudos Superiores de Caxias/CESC, como integrante do campus da UEMA, tem raio de ação englobando as regiões circunvizinhas, não se restringindo, pois, ao município onde está sediado. A organização multicampi é uma decorrência de circunstâncias históricas para as quais a ação do Estado foi determinante. Os Centros que constituem a UEMA têm sólida tradição na esfera do Ensino Superior.

O Curso de Pedagogia passou a ser considerada uma Licenciatura plena, autorizada por meio do Parecer de n. 76/85 do Conselho de Educação e Portaria, 23 de junho de 1985, com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau. Segundo documento de 3 de julho de 1989 que solicitava o reconhecimento do curso, esta opção considerou, entre vários aspectos, especificamente dois, quais sejam "a prioridade conferida à educação básica, pelo organismo responsável pela definição da política educacional brasileira; e o estudo da realidade do sistema de ensino local evidenciou a

ocorrência de pessoal desqualificado para a formação de docentes para o nível elementar” (UEMA/CESC. PPP, 2002, p. 10).

Na trajetória desse curso, houve mais duas reformulações curriculares, a primeira em 1986 e a outra em 1994, visando o aprimoramento e a adequação do curso à realidade de Caxias. Destacamos ainda a contribuição da mão - de - obra preparada pelo Centro de Estudos Superiores de Caxias (nome da Instituição a partir de 94), à comunidade Caxiense, possibilitando habilitação, no primeiro momento da história do curso, em Administração Escolar (Licenciatura Curta) e, a partir de 1986, em matérias Pedagógicas do Magistério do 2º. grau (Licenciatura Plena). (UEMA/CESC. PPP, 2002).

Em 2002 foi aprovado o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia. O curso passou por ampla reformulação, passando a habilitar professores para a docência na Educação Infantil, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, matérias pedagógicas do ensino médio e coordenação pedagógica de sistemas, projetos e unidades de ensino, atendendo assim, à gestão escolar, orientação educacional, supervisão escolar, educação de jovens e adultos e educação especial. Respondendo às exigências da sociedade contemporânea no desenvolvimento das competências essenciais ao exercício da docência passou a funcionar, a partir do segundo semestre de 2003, com carga horária de 3.240 horas. (UEMA. PPP, 2008, p. 12).

Com a aprovação da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, houve a necessidade de novas reformulações, as quais estão previstas nesse projeto pedagógico de 2008.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Pedagogia, este é considerado um curso de Licenciatura, com as demais atribuições as quais vem tendo desde a sua criação, o que:

[...] não resolve nem a necessidade social de um profissional docente para lecionar para crianças de zero a 10 anos, nem a de um profissional da Educação para atender às questões educacionais que emergem ao longo de todo o sistema de ensino e de outras instituições que lidam com o fenômeno educação. [...] Apenas inverte a prioridade historicamente ocorrida no enfoque do curso: licenciatura em vez do bacharelado. (PENIN, 2011, p. 66).

Para a autora, a proposição de formação de professores nos cursos de Pedagogia diante do que preconizam as DCNs, não traz inovações curriculares significativas, pois apenas modifica o foco da formação de bacharelado, técnicos e especialistas em educação, para a docência e, portanto, não atende com excelência às exigências formativas para que este professor atue com competência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino superior, nem nas demais áreas de atuação profissional, como a gestão e supervisão escolar, e também em contextos educativos escolares e não escolares.

No Projeto Político Pedagógico de 2008, o curso de Pedagogia do CESC/UEMA tem carga horária total de 3.285h e 177 créditos, tendo como pressuposto básico para a organização e implementação do processo pedagógico de formação de profissionais da educação, a concepção sócio-histórico de educação, pois se propõe formar um sujeito sócio-histórico dotado de competência técnica e compromisso político para compreender e interferir no funcionamento de uma sociedade complexa, contraditória e em constantes transformações.

Estão contemplados no PPP, do curso de Pedagogia do CESC/UEMA, (2008, p. 12), no que diz respeito à formação do educador sujeito sócio-histórico, os seguintes princípios:

- a) A "liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber" (Lei 9.394/96, art. 3º., inciso II);
- b) O "pluralismo de ideias e concepções pedagógicas" (Idem, inciso III);

- c) O “respeito à liberdade e apreço à tolerância” (Idem, inciso IV);
- d) A “garantia de padrão de qualidade” (Idem, inciso IX);
- e) A “valorização da experiência extraescolar” (Inciso X);
- f) A “vinculação entre a educação escolar, o mundo do trabalho e as práticas sociais” (Inciso XI);
- g) A estimulação da criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo (Conforme Art. 43, inciso I);
- h) A suscitação do desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional (conforme Idem, inciso V);
- i) A estimulação do conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular, os nacionais e regionais, prestação de serviços especializados à comunidade e estabelecimento de uma relação de reciprocidade. (conforme Idem, inciso VI).

Tais princípios orientados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, da maneira como estão especificados, apontam para o entendimento de que para a efetivação da função da universidade atrela-se ao ensino, pesquisa e extensão. Preconizam ainda, formação dos egressos do curso numa perspectiva reflexiva, transformadora e produtiva do cidadão-profissional, com vistas a capacitá-los para a realização de atividades acadêmicas, e à inserção no campo de trabalho, tendo como referencial os ideais democráticos de coletividade, participação e de colaboração do sujeito no ambiente formativo e no exercício da profissão.

Com base em tais propósitos, torna-se evidente a complexidade formativa exigida no curso de Pedagogia para preparar o professor crítico, reflexivo e pesquisador, partindo da efetivação de um currículo que contemple um trabalho coletivo e integrado para a formação de um profissional que domine os saberes específicos da profissão e também seja um cidadão que atue com compromisso social e respeito às diversidades sociais e culturais.

Em decorrência da especificidade de formação, o Curso

de Pedagogia da IES pública no interior do Nordeste do Brasil, tem como missão:

[...] a formação de um pedagogo crítico e consciente do seu papel de mediador e de produtor do conhecimento no exercício da prática pedagógica, o qual mediará às condições de desenvolvimento de personalidades críticas, criativas, reflexivas, livres, autônomas, democráticas e flexíveis, capazes de delimitar e resolver problemas em múltiplas circunstâncias, na luta pela conquista plena da cidadania. (UEMA. PPP, 2008, p. 13).

Seguindo as determinações das Diretrizes Curriculares, o curso de Licenciatura em Pedagogia do CESC/UEMA destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos conforme preconiza as diretrizes curriculares do referido curso.

No PPP (2008, p.14) do curso de Pedagogia desta IES foi proposto como objetivo formar o licenciado em Pedagogia, em conformidade com os seguintes elementos centrais:

- o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;
- a identificação dos processos pedagógicos em espaços educativos formais e não formais;
- o desenvolvimento de competências concernentes a ampliação do campo de atuação do licenciado em Pedagogia.

De acordo com os objetivos preconizados, a formação profissional do pedagogo é bem ampla e complexa no que se refere à fundamentação básica e aos conhecimentos teóricos e práticos mínimos para atender aos critérios formativos, em última instância, garantir o desempenho satisfatório de funções relacionadas à docência, à gestão e à produção da pesquisa.

Para tanto, pretende-se junto ao futuro professor dar condições de conhecer a prática docente e atuar neste contexto em todos os semestres letivos, ou seja, investigar a prática pedagógica docente, vivenciando situações reais de ensino e experiências de aprendizagem da docência, convivência com a comunidade escolar na escola, reforçando a concepção de que só se aprende ensinar ensinando, em quaisquer outros espaços educativos.

Pela proposição destes objetivos fica claro que a prática pedagógica escolar dos graduandos em Pedagogia, permeando todo o curso, pode tornar-se objeto de estudo, de investigação e de articulação com a teoria e, com isso, desenvolver competências e saberes docentes norteadores da atividade docente. Os objetivos são postulados para que os pedagogos sejam formados na perspectiva de tornarem-se profissionais éticos, críticos, reflexivos, produtivos, solidários e competentes; delimitando-se assim, o perfil dos licenciados em Pedagogia.

Considerando o Perfil dos sujeitos do curso de Pedagogia do CESC/UEMA, como determina o PPP (2008, p. 16), em consonância com a Resolução CNE/CP n. 1 de 15/05/2006, propõe-se que o egresso do curso de Pedagogia esteja apto a desenvolver várias competências e habilidades profissionais, entre as quais:

- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização

na idade própria;

- trabalhar em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do

- trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- utilizar com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Com base nas proposições de competências a serem desenvolvidas pelo egresso graduado da Pedagogia em sua prática docente, fica evidente a abrangência desta formação para a função do professor tais como: a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituição de ensino escolar; elaboração, execução e acompanhamentos de programas de atividades educativas em espaços escolares e não escolares.

Segundo o proposto pelas DCNs do curso de Licenciatura em Pedagogia (art. 3º.), o licenciado em Pedagogia no seu processo de formação inicial trabalha com o repertório de conhecimentos, habilidades e competências compostos por uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos fundamentados pela interdisciplinaridade, contextualização, democratização, ética, sensibilidade afetiva e artística, entre outros aspectos objetivos e subjetivos, que se consolidam no exercício da profissão.

O professor egresso do curso de Pedagogia pode adquirir seu arcabouço teórico e prático por meio de múltiplos olhares inerentes às ciências, às culturas, às artes, às vivências no dia-a-dia, bem como, fazendo a leitura e releitura das relações sociais, considerando questões voltadas à diversidade, exclusão social e escolar e auto-avaliação de seu desempenho profissional.

O leque de opções desta profissão, a abrangência na área de atuação escolar e não-escolar, bem como, o extenso conjunto de diretrizes que norteiam o curso permitem-nos afirmar que no traçado do perfil do profissional formado em Pedagogia, é de fundamental importância incorporar a visão de que este, ao concluir o curso possa estar habilitado para a docência e para a pesquisa.

Portanto, as atribuições ao Pedagogo propostas neste PPP, balizadas pelas DCNs, na tentativa de atender a todas as áreas específicas do campo de atuação deste profissional, ampliam o perfil do egresso, o que exige rever a carga horária e outros elementos do currículo do curso.

No entanto, é notória a impossibilidade de um único curso de graduação atender questões amplas formativas a que se propõe, considerando limitações relativas à carga horária e ao domínio de uma pluralidade de saberes relacionados aos fundamentos da educação e demais ciências, assim como, os saberes relativos à gestão pedagógica, em suma, do processo de ensino aprendizagem e da organização do trabalho escolar.

Dessa forma, em consonância com as DCNs do curso em questão, a formação inicial se consolidará no exercício da profissão e mediante processo de formação continuada.

Assim, o perfil proposto para o professor pedagogo necessita estar sintonizado com os elementos constituintes dos processos formativos para a docência. A formação inicial requer a construção do conhecimento e da pesquisa, uma formação integrada para o trabalho em equipe e a articulação entre teoria e prática na experiência profissional, ou seja, a perspectiva é que o egresso deste curso adquira uma formação que permita ser um profissional pesquisador, com possibilidades de intervenção pedagógica nas práticas educativas escolares, inclusive a docência e nas práticas sociais, fora do ambiente da escola, com base nos princípios do planejamento participativo.

Assim, para efetivação de uma prática pedagógica do professor na produção e mobilização dos saberes específicos do trabalho docente, há que se entender que este é formador de outras pessoas necessita ter a consciência de que suas ações e atitudes são referência aos alunos e, para tanto, carecem de contínuo aprimoramento; adotar uma postura profissional de respeito pela profissão e pelos alunos em formação e também, valorizar os saberes específicos das diversas áreas dos conhecimentos, mobilizando-os pedagogicamente, como docente das séries iniciais da educação básica.

Visando atender a esta demanda de excelência profissional, como determinado no PPP, há que se entender que o

currículo proposto para o Curso de Pedagogia reflete a concepção, as finalidades e os objetivos assumidos como referenciais e a sua elaboração apoia-se também nos princípios e determinações estabelecidos nos seguintes instrumentos norteadores, conforme explicitados no PPP da UEMA (2008, p. 20):

- LDBEN n. 9394/96 de 20. 12.1996;
- Resolução CNE/CP n. 2, de 19. 1.2002;
- Pareceres n. 27 e 28, de 2.10. 2001;
- Documento norteador para as comissões de autorização e reconhecimento do curso de Pedagogia – CEEP/CEEP, 2001;
- Resolução n. 203/2000 – CEPE/UEMA;
- Resolução CEPE/UEMA n. 276/2001 que autoriza a flexibilização dos currículos de graduação da UEMA;
- Instrução Normativa n. 1/2001 PROGAE/UEMA que estabelece normas para elaboração do Projeto Político Pedagógico;
- Normas Gerais do Ensino de Graduação aprovada pela Resolução n. 423/2003-CONSUN/UEMA, 4. 12. 2003;
- Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.

É importante reiterar que o Projeto Político Pedagógico, do curso de Pedagogia desta IES está alicerçado nos documentos e legislação educacional que balizam seu funcionamento legal e também a sua organização curricular.

A legislação norteadora do currículo dos cursos de graduação está atrelada à visão institucionalizada de currículo preconizada pelo sistema de ensino. No entanto, entendemos que o currículo supera as intenções dos que elaboraram e aprovaram tais documentos legais.

Destacamos que o currículo de uma instituição de ensino precisa ser construído e revisitado nas relações dialógicas entre a comunidade acadêmica e a escola que receberá a demanda de profissionais da educação formados pelas IES. Assim é que encontramos respaldo em Tadeu da Silva (2011, p. 15), quando afirma que: “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente e vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: nossa identidade, nossa subjetividade.”

O Curso de Pedagogia, de acordo com seu PPP, no que diz respeito à formação de professores está estruturado e organizado em oito semestres letivos, com o desenvolvimento de componentes curriculares variados obrigatórios (disciplinas teóricas, teórico-práticos, práticas educativas e estágios). Todos os componentes têm organização semestral, totalizando 3.285 horas, de modo a assegurar a necessária articulação teoria-prática.

O desenho da estrutura curricular do curso de Pedagogia desta IES está fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura e está organizado em três núcleos integradores, responsáveis pela integralização curricular, com a finalidade de promover a articulação entre os aspectos formativos para o exercício da profissão e da construção da identidade institucional e profissional do docente formado neste curso.

A proposição do desenho curricular deste curso se dá também por meio dos núcleos de estudos: o núcleo de estudos básicos, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudo e o núcleo de estudos integradores. Tais núcleos são decorrentes da intenção de que o curso configure a pesquisa como princípio formativo do professor, de modo a que o futuro profissional vivencie a docência em todo o percurso formativo da graduação, no sentido de articular a teoria específica com a prática, tanto em ambientes escolares, como não-es-

colares, desde o início da formação profissional, oportunizando-se assim, a pesquisa da realidade educativa profissional.

Considerando que o egresso necessita desenvolver competências voltadas à construção do conhecimento e da pesquisa, à integração entre seus pares e aos conhecimentos específicos das diversas áreas e conhecimentos pedagógicos, torna-se de fundamental importância promover concretamente, condições ao desenvolvimento do saber fazer docente.

As dimensões formativas a serem efetivadas no curso de Pedagogia, no âmbito da flexibilização do currículo devem focar a diversidade da realidade educacional do país, considerando o atendimento às necessidades das demandas da sociedade. Identifica-se assim, que a estrutura curricular está organizada com base em três núcleos propostos pelas DCNs, conforme descritos no PPP (2008, p. 20-21):

I - Núcleo de Estudos Básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas, articulará essas dimensões formativas, entre outras:

- aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- aplicação de princípios da gestão democrática em espaços educativos;
- observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não escolares;

- aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial.

Os estudos básicos especificados nos aspectos formativos e apresentados neste PPP, referem-se aos conteúdos articuladores da relação teoria e prática e envolvem três contextos: o contexto histórico e o sociocultural; o contexto da Educação Básica e o contexto do exercício profissional. Este eixo de formação docente enfoca a contribuição das diferentes áreas do conhecimento científico para a Pedagogia visando o desenvolvimento integral do indivíduo para sua emancipação no cenário sócio - profissional.

De acordo com tal proposição, o pedagogo egresso desta IES apresentará um arcabouço teórico e prática referente aos ideários da gestão democrática no ambiente escolar, o que permitirá adquirir um repertório de conhecimentos que o possibilite vivenciar situações de ensino aprendizagem escolar e não-escolar.

A partir do definido neste núcleo formativo do curso de Pedagogia ressalta-se a questão da inclusão escolar e do atendimento a toda comunidade escolar, em toda faixa etária da educação escolarizada, assim como, aos que não tiveram acesso à escola na idade regular, como os adolescentes, jovens e adultos.

Além dos aspectos formativos acima descritos no núcleo de estudos básicos no PPP do curso de Pedagogia, são apresentados os seguintes aspectos necessários à formação de professores:

- planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores

e de profissionais na área de serviços e apoio escolar;

- estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, de teorias relativas à construção de aprendizagens, socialização e elaboração de conhecimentos, de tecnologias da informação e comunicação e de diversas linguagens;
- decodificação e manuseio de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Artes;
- atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional.

O currículo do referido curso, baseado neste núcleo formativo oportuniza ao pedagogo em formação planejar, vivenciar e avaliar situações de aprendizagem da docência para atuar com êxito no atendimento escolar de crianças no ensino infantil e nos anos da educação fundamental, ou seja, neste contexto formativo dar-se-á a formação de professores e de profissionais da educação escolar.

À formação pedagógica do professor precisa ser incorporada nos estudos das disciplinas de fundamentos da

educação como a didática e metodologias de ensino das diversas áreas do conhecimento escolar, essenciais ao desenvolvimento do 'aprender a ensinar' os conteúdos específicos de cada nível de escolarização.

Na formação deste professor, o ensino e a pesquisa possibilitarão refletir e produzir conhecimentos valorizando a questão ética, a estética e a criatividade ao trabalhar com o lúdico na prática educativa, tanto em contextos escolares quanto não - escolares.

As temáticas propostas no núcleo em questão, voltadas ao currículo do curso de Pedagogia, contemplam estudos teóricos dos conhecimentos clássicos das diversas áreas do conhecimento científico que fundamentam a educação e o processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, também estão elencados estudos referentes à Teoria da Pedagogia e questões da formação de conteúdos específicos, tais como a legislação educacional, entre outros.

Mediante esta proposta de formação para o curso de Pedagogia consideramos a pertinência de promover a aquisição de conhecimentos relacionados aos meandros da docência, da produção do conhecimento e da pesquisa, além da vivência de situações educativas na escola e em ambientes não-escolares.

II - Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições e a diferentes demandas sociais, oportuniza:

- investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

- estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras.

Partindo da compreensão do proposto nas DCNs do curso de Pedagogia (art. 6º.), este núcleo é constituído pela perspectiva da diversidade na formação do pedagogo, considerando o atendimento das diferentes demandas sociais e a articulação desta formação com aspectos inovadores que possam transformar a realidade da educação básica.

Entendemos que este núcleo visa possibilitar aprofundamentos teórico-práticos para além da docência, para conhecimento do papel dos profissionais da gestão e supervisão. Assim, *é proposta a formação de um professor pesquisador com possibilidades formativas e reflexivas para intervir*, de forma consciente e crítica, nas práticas educativas e sociais em seu contexto de atuação profissional.

III - Núcleo de Estudos Integradores visa proporcionar enriquecimento curricular e compreende participação em:

- seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de Educação Superior;
- atividades práticas, de modo a propiciar aos estudantes vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- atividades de comunicação e expressão cultural.

De acordo com as DCNs do curso de Licenciatura em Pedagogia, o núcleo de estudos integrados no curso de Peda-

gogia envolve atividades escolares e não-escolares compreendendo monitorias, estágios, programas de iniciação científica, estudos complementares, participação em eventos científicos, dentre outras situações que permitam trajetórias formativas significativas e não singulares de aprendizagem da docência.

Esta orientação formativa abrange as diferenças curriculares das IES dando autonomia para organizar o curso de acordo com as necessidades em relação às suas condições objetivas e estruturais. Outra perspectiva oriunda desta proposição formativa refere-se à integralização curricular individual do aluno.

Para Scheibe (2007), fundamentada nas DCNs, a integralização dos estudos dar-se-á “[...] mediante disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica; práticas de docência e gestão educacional; atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo de trabalho do curso, e, ainda, estágio curricular”. (SCHEIBE, 2007, p. 58).

Este núcleo objetiva fornecer embasamento de caráter mais prático e investigativo de realidades das instituições educativas, por meio de vivências e de pesquisas acerca das práticas educativas e práticas pedagógicas, ou seja, a vinculação teórica e prática dos estudos efetivados, no âmbito da formação profissional para uma atuação na docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, na gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, sendo produtor e difusor de conhecimentos.

No núcleo de estudos integradores, as Práticas Pedagógicas Integradoras e Estágio Supervisionado totalizam 859 horas, logo estão em conformidade com a LDB 9394/96 de 20/12/1996 e com o Parecer CNE /28, de 02/10/2001 que estabelece o mínimo de 400 horas para a Prática de Ensino, mais 400 horas de Estágio Supervisionado. O referido parecer assegura ainda, aos alunos que atuam como docentes na educação básica, a redução de até 200 horas da carga horária total do estágio.

Quadro 1. Componente curricular do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA

COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA	TOTAL DE CRÉDITOS
1. DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS	2190	146
2. DISCIPLINAS OPTATIVAS	120	8
3. PRÁTICA PEDAGÓGICA	405	09
4. ESTÁGIO SUPERVISIONADO	450	10
5. ATIVIDADES COMPLEMENTARES	120	04
Total	3285	177

Fonte: CESC/UEMA. PPP, 2008.

A carga horária proposta para o estágio neste PPP atende às orientações das DCNs, de 300 horas, no entanto, ainda consideramos insuficiente para que o futuro professor inicie a produção e mobilização dos saberes necessários para ser professor. É necessário que permaneça mais tempo na instituição do estágio e tenha oportunidade de observar, pesquisar e assumir a regência de uma turma, de forma supervisionada, para que obtenha certa segurança no processo de aprender a ensinar, bem como a certeza de querer investir e desenvolver-se profissionalmente na profissão de professor.

Sobre o estágio como eixo articulador da formação inicial de professores no curso Pedagogia, Lazzarin (2011, p. 127) enfoca em sua tese de doutorado que durante todo o percurso de formação, os alunos passem por estágios curriculares nas escolas como bolsistas, para reforçarem a aprendizagem da docência, para além do que está proposto no PPP, por acreditar que "participando do estágio em instituições escolares, local em que exercerá a profissão docente, o futuro

professor poderá mobilizar seus saberes colocando-os em ação nas diversas situações que norteiam a prática docente.”

Sabemos, porém, que não é por meio do estágio que o aluno em formação torna-se professor, mas acreditamos que as atividades que promovem a intervenção pedagógica no decorrer do curso devem ser o ponto de partida para a construção de uma identidade afirmadora do ‘ser professor’ e, principalmente que forneçam subsídios a que o professor tenha atendidas suas expectativas e necessidades no início da carreira.

Sendo assim, o estágio “[...] é a hora de começar a pensar na condição de professor na perspectiva de eterno aprendiz. É a hora de começar a vislumbrar a formação contínua como elemento de realimentação dessa reflexão.” (LIMA, 2004, p. 16).

No entanto, ao considerar a organização curricular proposta no PPP para o curso de Pedagogia, detectamos que, historicamente, este apresenta-se em desarticulação com as estruturas institucionais, quando referentes aos seus currículos e conteúdos formativos.

Tal proposta curricular torna-se pertinente no que concerne à oportunidade de vivências das práticas pedagógicas no decorrer do curso, o que prepara, de certa forma, para o estágio supervisionado e para o contato inicial com a realidade na qual o professor atuará profissionalmente.

No entanto, ainda considerando tal proposta de formação voltada à docência e, ao mesmo tempo, às atividades ‘não-docentes’, tanto em ambiente escolar quanto não-escolar, parece-nos incoerente, pois o curso com a duração de 4 anos e o conjunto de disciplinas com suas respectivas cargas horárias não possibilitam, na prática, a formação concebida para este profissional tendo em vista a complexidade formativa exigida.

Neste contexto de formação do pedagogo, historicamente, continuam os dilemas sobre qual ‘perfil’ profissional o curso de Pedagogia deve enfatizar: se especialista técnico ou professor. A vertente mais preconizada é a que concebe a atividade docente como base da identidade profissional de todo educador. Esta é a que determina e direciona, na atualidade, a formação nos cursos de Pedagogia.

Tal premissa vai ao encontro do que determina o Pro-

jeto Político Pedagógico deste curso na IES, situando o trabalho pedagógico como o principal articulador da formação do Pedagogo, sobretudo o voltado à docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e ao desenvolvimento das matérias pedagógicas do ensino médio, base da organização curricular e da identidade profissional. (UEMA/CESC. PPP Curso de Pedagogia, 2008, p. 16).

Ao situar os desempenhos dos alunos do curso de Pedagogia desta IES, tendo como base os indicadores da avaliação externa, o Enade, consideramos neste relatório avaliativo os resultados referentes aos anos 2004, 2008 e 2011. Para efeito de esclarecimento, o período no qual foi aplicado este exame já vigorava o então, atual Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia. Os dados especificados, a seguir, são oriundos da pesquisa realizada por uma professora da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

PERFORMANCE DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CESC/UEMA DIANTE DA AVALIAÇÃO DO ENADE

A pesquisa de doutorado pela Universidade Nacional de Brasília desenvolvida por Duarte (2013) trata da avaliação da educação superior, com foco no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e recorte no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

O Enade constitui-se em um componente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) cujo objetivo é aferir o desempenho dos estudantes em relação aos componentes curriculares previstos nas Diretrizes Nacionais de cada curso de graduação.

Na pesquisa de Duarte (2013) é apresentado o desempenho dos estudantes dos Cursos de Pedagogia nos anos de 2004 e 2008 de duas instituições de ensino superior (IES) públicas do estado do Maranhão, entre elas o CESC/UEMA, *lócus* também desta pesquisa.

Neste cenário investigativo, de acordo com o estudo de Duarte, os resultados obtidos ressaltam a *performance* satis-

fatória do curso de Pedagogia desta IES diante dos dados do Enade, o que é relevante para uma IES localizada em uma cidade do interior do estado do Maranhão, sublinhando-se o fato de ter apresentado melhor resultado do que a IES com sede em São Luis (MA), capital do estado.

Para entender os dados apresentados por este exame de avaliação, faz-se necessário contextualizar brevemente o panorama social e econômico em que esta IES está inserida. Assim, afirma-se que [...] o quadro educacional maranhense reflete as contradições geradas pela situação de desenvolvimento vivida pelo Estado [...]. Os elevados índices de analfabetismo e evasão escolar somam-se, por exemplo, aos dos professores sem formação adequada para o exercício da docência nas escolas de educação básica. (DUARTE, 2013. P.43),

Diante dessa realidade, evidencia-se no estudo em questão, que os dados do Enade são considerados importantes pelos gestores da IES pesquisada, mas não são apreciados e valorizados como deveriam ser, ou seja, não são considerados como norteadores para repensar as fraquezas e êxitos do curso, nem para a proposição de ações intervencionistas.

Segue-se com a apresentação dos dados do Enade de 2004, 2008 e 2011, do curso de Pedagogia desta IES.

Quadro 2. Nota do curso de Pedagogia na avaliação do Enade

Ano	Conceito	Observação
2004	3,0	Alunos ingressantes e concluintes
2008	4,0	Alunos ingressantes e concluintes
2011	3,0	Alunos ingressantes e concluintes

Fonte: INEP, 2005, 2008, 2013.

De acordo com os dados do Enade (2004 e 2008), foco da pesquisa de Duarte concluída em 2011, o cur-

so de Pedagogia do CESC/UEMA obteve em 2004, a nota 3,00 (três) e depois a nota 4,0 (quatro), em 2008, o que demonstra um crescimento a considerar e, que a autora aponta como um bom desempenho dos alunos do curso de Pedagogia nesta avaliação, apesar da nota máxima 5,0 (cinco).

Diante deste resultado torna-se evidente que houve avanço significativo no desempenho dos alunos egressos deste curso, em 2008. Os indicadores de êxito para este avanço podem ser atribuídos, entre outros aspectos, a uma maior qualificação na formação de professores, haja vista que os professores passaram a investir em sua formação continuada buscando cursos de mestrado ou doutorado; também a redefinição do currículo do curso e a reformulação do Projeto Político Pedagógico, de acordo com as Diretrizes Curriculares.

Acreditamos também que, além de outros fatores estruturais internos e externos ao curso, houve interesse por parte dos alunos para com a formação de professores; busca de investimentos na formação inicial, nos estudos, pesquisa e vivências de situações de ensino escolar com as quais possam articular teoria e prática, ou seja, mobilização e produção de saberes profissionais da docência.

A professora e pesquisadora da Uema, Duarte (2013, p.114), afirma que referente ao resultado do desempenho dos alunos de Pedagogia da IES em Caxias-Ma, no Enade 2008, "[...] dentro do quadro nacional o resultado do Enade 2008 do curso de Pedagogia de Caxias é considerado bom. Entretanto, esse não deve ser visto como o único indicador de qualidade; pode ser percebido como um dos indicadores dentro do processo de melhoria de qualidade do curso".

Para a consideração acerca de qualidade do curso de formação de professores entende-se a necessidade de otimização do processo formativo. Assim, "a qualidade da instituição educacional depende da qualidade dos alunos, através de suas contribuições à sociedade do que se aprendeu e da forma de aprendê-lo." (IMBERNÓN, 2011, p. 99),

Então, considerando a importância dos indicadores para melhorar a qualidade do curso de Pedagogia "é preciso desenvolver novas formas de linguagem e, sobretudo, práticas

críticas alternativas que permitam desvelar o currículo oculto da organização e descobrir outras maneiras de ver o mundo, a escola e sua organização.” (IMBERNÓN, 2001, p. 102).

No entanto, mesmo diante do bom desempenho dos alunos, em 2008, já no ano de 2011, o curso apresentou menor desempenho dos alunos na pontuação do Enade obtendo a nota 3, 0 (três), ou seja, obteve queda significativa.

Este desempenho em 2011 demonstra a coerente afirmativa de Duarte (2011) em sua tese de que deve ser considerado e valorizado o resultado do Enade para repensar ações concretas de êxito na formação dos pedagogos no âmbito desta IES, no entanto, para a pesquisadora, este não deve ser o único parâmetro para avaliar a formação deste curso. Tais indicadores precisam ser valorizados e analisados como critérios para proposição de ações gestoras e pedagógicas que atendam às reais necessidades do curso e da realidade escolar com vistas a garantir eficiente trabalho docente e oferta de melhor qualidade de ensino escolar.

A meta é que a IES cumpra as exigências da avaliação dos cursos de ensino superior do Ministério da Educação (MEC), como: estimular e possibilitar a formação constante de professores, propor inovação curricular para atender às reais necessidades teóricas e práticas formativas dos profissionais em formação, acompanhar, na medida do possível, os egressos iniciantes na docência para conhecer as expectativas, desafios e necessidades destes no início da carreira, no sentido de oferecer um ensino de qualidade na formação de professores em formação.

O intento é procurar atingir os critérios máximos exigidos na avaliação do Enade e, principalmente oferecer uma formação de professores eficiente na cidade na qual a IES está inserida, de modo a atender expectativas e necessidades dos profissionais formados no curso, bem como de toda a comunidade.

Isto posto, torna-se pertinente considerar os indicadores de qualidade propostos pelas avaliações do MEC e os construídos coletivamente pela comunidade acadêmica como referenciais que, juntamente com outros indicadores, possam garantir melhoria na qualidade do curso de Pedagogia e na educação do Maranhão.

Sob esta perspectiva requer-se, “[...] muito investimento na área de formação do pedagogo, no sentido de impulsionar melhorias na qualidade do trabalho desenvolvido nas diferentes IES que oferecem esse tipo de cursos no estado.” (DUARTE, 2011, p. 10). Tais considerações serão incluídas nos resultados da presente pesquisa.

Capítulo IV

CAMINHOS TRILHADOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

*Minha terra tem palmeiras, onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam, não gorjeiam como lá [...]
Minha terra tem palmeiras, onde canta o Sabiá.
Não permita Deus que eu morra, Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores Que não encontro por cá [...]
Antonio Gonçalves Dias, 1847.*

No presente capítulo, iniciamos destacando a importância da pesquisa qualitativa nas pesquisas em educação, tendo em vista a opção por esta abordagem nesta investigação.

Seguimos abordando a pesquisa bibliográfica, a pesquisa de campo e a análise documental como delimitadoras da presente pesquisa. Na caracterização do cenário, apresentamos a IES, *locus* desta pesquisa, situada no município de Caxias-MA e, retratado poeticamente, na epígrafe.

O poema "Canção do Exílio, do poeta maranhense Gonçalves Dias², é uma referência para a comunidade local, à medida que faz uma descrição amorosa e bucólica do aconchego da terra natal, no interior do nordeste do país. Esta obra poética por ser muito conhecida na literatura local e brasileira, traz orgulho à população deste município.

Há de se considerar, entretanto, que o aspecto paradisíaco discutido pelo autor nos anos 1847, ainda, de certa forma mantém-se; no entanto, contrasta-se com a realidade social e educacional deste Estado, cenário desta pesquisa, posto que o Maranhão encontra-se em 19º. lugar no *ranking* da educação

2 Gonçalves Dias (1823-1864) poeta e teatrólogo brasileiro. Nasceu nos arredores de Caxias (MA), município nordestino, cenário desta pesquisa. Em 1843, em Coimbra escreveu seu famoso poema "Canção do Exílio", que foi publicado no livro "Primeiros Cantos", em 1847, no Rio de Janeiro. O poeta maranhense entrelaça a poesia sobre a natureza e a poesia saudosista, em seus versos, lembra da infância, dos amores idos e vindos e por sentir-se exilado é levado a pensar na sua terra natal.

no Brasil, conforme dados do IBGE (2010). Enfatizamos assim, mais uma vez, a relevância social e acadêmica desta pesquisa, conforme já mencionada na parte introdutória.

ABORDAGEM METODOLÓGICA: natureza da pesquisa, instrumentos e técnicas de produção de dados

Optamos pela pesquisa qualitativa porque está voltada a captar “um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (MINAYO, 2012, p. 21).

No cenário das pesquisas em educação, a abordagem qualitativa constitui-se fortemente influenciada por uma atitude de investigação. Assim é que,

[...] os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam nem pretendem furtar-se ao rigor e à originalidade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la. (CHIZZOTTI, 2008, p. 58).

Assim, por meio desta abordagem objetiva-s e apreender informações fidedignas para que sejam obtidas explicações e interpretações consistentes acerca dos significados e das características de cada realidade contextual em que está inserido o objeto de estudo da pesquisa. Pimenta (2005) refere-se a esta abordagem de pesquisa como proposta formativa, principalmente, quando relacionada à prática docente e, por isso mesmo, firma-se na significação e contribuição ao processo de análise do cotidiano escolar.

Na pesquisa qualitativa o interlocutor tem vez e voz, para tanto destaca-se “[...] a relevância do sujeito, dos valores dos significados e intenções das pesquisas, afirmando a interdependência ente a teoria e a prática, a importância da invenção criadora, do contexto dos dados e da

inclusão da voz dos atores sociais”. (CHIZZOTTI, 2008, p. 53)

Desse modo, é pertinente afirmar que a abordagem qualitativa incorpora os elementos provenientes das diferentes visões de mundo, assumidas e concebidas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Nesta perspectiva, Oliveira (2007, p. 60), afirma que a pesquisa qualitativa pode ser entendida como “um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade.”

Nesta abordagem de pesquisa não objetivamos uma manipulação de variáveis visando influenciar mudança de comportamentos, mas pretendemos apresentar uma descrição sobre os significados que os sujeitos atribuem às suas vivências, uma vez que, na pesquisa qualitativa as ações humanas são baseadas nos significados sociais subjetivos do fenômeno em estudo, para o sujeito da pesquisa. Um dos aspectos a serem ressaltados na pesquisa qualitativa tem como principal fundamento “a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade.” (OLIVEIRA, 2007, p. 60).

A opção pela abordagem qualitativa nas pesquisas sobre formação de professores, reafirma-se a relevância atribuída a este enfoque por acreditarmos que, por meio deste caminho seja possível obter informações significativas com vistas ao alcance de maior aprofundamento e mais fidedignidade na interpretação dos dados produzidos.

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida inicialmente para a efetivação deste percurso investigativo, com o fim de agregar ao repertório teórico que fundamenta o referido estudo. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2010, p. 29) é oriunda de levantamento “com base em material já publicado” no sentido de “[...] fornecer fundamentação teórica ao trabalho, bem como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema”. Este delineamento de pesquisa geralmente refere-se ao pensamento de autores que se propõem justificar uma discussão teórica ou posições diversas, ou seja, a partir de contribuições dos autores sobre determinado tema pode-se dialogar com este e outros autores dentro do texto produzido.

No âmbito deste estudo, a pesquisa bibliográfica possibilitou reunir referenciais teórico sem livros, artigos científicos, teses, dissertações e textos publicados. Para Oliveira (2007, p. 69), ao fazer a opção pela pesquisa bibliográfica, o pesquisador precisa informar-se “[...] de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente de domínio científico”, ou seja, têm respaldo no âmbito da pesquisa acadêmica e, de preferência, que sejam as fontes primárias, as de origem que fundamentam o tema pesquisado.

A pesquisa bibliográfica, na presente investigação foi elaborada tendo com o foco proceder a um levantamento da literatura nacional produzida, sobretudo nos últimos anos.

O tratamento das informações coletadas também resultou dos dados obtidos, via análise de documentos; procedimento este que fornece suporte às pesquisas bibliográficas, as quais permitem ao pesquisador contato direto com obras, autores e os mais variados tipos de produção acadêmica que versem sobre o tema em estudo.

O uso de documentos pode ser considerado como uma das técnicas das quais podemos nos apropriar para a realização de pesquisas por ser “uma forma de registro e sistematização de dados, informações, em condições de análise por parte do pesquisador.” (SEVERINO, 2007, p. 214).

A análise documental também pode ser entendida como uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Após a seleção dos documentos utilizados na pesquisa, o tratamento dado a esses materiais requer análise bem cuidadosa, ainda mais por serem fontes primárias. As fontes primárias podem ser consideradas, “[...] originais, a partir das quais, o pesquisador tem uma relação direta como os fatos a serem analisados, ou seja, é ele quem analisa, observa, [...] é ele quem ouve [ou lê] o relato de experiências vivenciadas por outrem.” (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

No âmbito deste estudo, a análise documental foi efetivada mediante o levantamento de do-

cumentos legais referentes ao curso de Pedagogia, tanto no âmbito local quanto no âmbito nacional.

A realização da análise documental, mais especificamente desenvolveu-se a partir da consideração dos aspectos formativos, legais e normativos do curso de Pedagogia considerando o conteúdo proposto nas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da Instituição pesquisada.

Já, a pesquisa de campo efetivou-se logo após a definição dos aportes teóricos da pesquisa, do contexto empírico e dos sujeitos da pesquisa para a coleta de dados, no sentido de possibilitar o confronto das teorias de base, das hipóteses com a realidade empírica. Este tipo de pesquisa “[...] permite a aproximação do pesquisador da realidade sobre a qual formulou uma pergunta, mas também estabelecer uma interação com os “atores” que conformam a realidade e, assim, constrói um conhecimento empírico importantíssimo [...]”. (MYNAYO, 2012, p. 61).

Neste contexto investigativo, *tendo como* questão problematizadora “como ocorre o desenvolvimento profissional de egressos do curso de Pedagogia a partir da formação inicial e da prática docente”, realizou-se a pesquisa de campo por meio da coleta de dados mediante aplicação do questionário e a realização da entrevista narrativa reflexiva, em ambiente próprio no qual encontramos os sujeitos da pesquisa e coletamos os dados, conforme descrita no capítulo 5.

QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA NARRATIVA REFLEXIVA NA PRODUÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

A etapa da coleta de dados da pesquisa de campo foi feita, inicialmente, a partir da aplicação do questionário visando traçar o perfil, a descrição adequada de características pessoais e profissionais dos interlocutores da pesquisa.

O questionário é o “conjunto de questões, sistematicamente articuladas que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, como vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo.” (SEVERINO, 2007, p. 125). Tais questões devem ser adequadas aos objetivos

da pesquisa e elaboradas de forma clara e objetivas para que sejam bem compreendidas pelos respondentes do questionário.

No contexto desta pesquisa, o questionário tem como objetivo principal descrever dados pessoais, acadêmicos e profissionais dos sujeitos, possibilitando a seleção e a caracterização dos professores egressos do curso de Pedagogia participantes da pesquisa.

Foi utilizada também, a entrevista narrativa e reflexiva para coletar os dados desta pesquisa. O processo de coleta dos dados da pesquisa por meio da entrevista foi relevante por ser uma técnica que promove a interação pesquisador e pesquisado, sendo para tanto preciso que o pesquisado tenha confiança no pesquisador para realmente oferecer as informações solicitadas da melhor forma possível, sem deixar de apresentar dados essenciais para a pesquisa. Entende-se assim, que a entrevista favorece o "face a face" porque valoriza a produção e a recorrência de significados durante a realização desta atividade interativa.

De acordo com Rosa e Arnaldi (2008, p. 16), a entrevista é a técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas de forma mais segura e fidedigna porque "o pesquisador consegue coletar dados mais profundos e coniventes com a realidade". Corroborando com a ideia desta autora, a opção por esta técnica deu-se por "precisar valer-se de respostas mais profundas para que os resultados fossem realmente atingidos de forma fidedigna."

Para Szymanski (2008, p. 15), a entrevista com sua dimensão reflexiva é interativa, interpessoal, de caráter subjetivo e que oportuniza ao entrevistado um recorte espacial e temporal de experiências e vivências pessoais e profissionais e produção de uma narrativa partindo da reflexão de questões ou conhecimentos informados ao pesquisador.

Assim, é salutar afirmarmos que a entrevista narrativa reflexiva evidencia, segundo Szymanski (2008, p. 14), que "o movimento reflexivo que a narração exige acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado, de uma forma inédita até para ele mesmo."

Na entrevista, destaca-se que a ação narrativa e a refle-

xiva apresentam objetivos que se complementam; desenvolvem-se com base a uma relação dialógica e interativa entre os sujeitos e o pesquisador.

A entrevista com enfoque na reflexividade compreende “[...] a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade.” (SZYMANSKI, 2008, p. 15).

Entende-se que o movimento reflexivo no qual entrevistado ao ouvir sua narração por meio da narrativa do pesquisador pode concordar com as questões narradas ou pode reorientar a questão discutida, re-constituindo sua narrativa.

A realização da entrevista narrativa, de acordo com Bertaux (2010) é o momento em que o pesquisador solicita ao sujeito que ele conte a sua experiência vivida, de forma completa ou parcial. A entrevista semi-estruturada possibilita a interação face a face do pesquisador-pesquisado, de maneira interativa e dialógica.

Na realização da entrevista, a influência do pesquisador deve ser mínima enquanto que para o entrevistado não há essa restrição, pois o entrevistado usará sua linguagem espontânea na narração dos acontecimentos. Este tipo de entrevista,

[...] é considerada uma fonte de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Conceitualmente, a ideia da entrevista narrativa é motivada por uma crítica do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. [...] A entrevista narrativa vai mais além que qualquer outro método ao evitar uma pré-estruturação da entrevista. É o empreendimento mais notável para superar o tipo de entrevista baseado em perguntas-resposta. Ela emprega um tipo específico de comunicação cotidiana, o contar e escutar história, para conseguir este objetivo. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2007, p. 91).

A opção pela entrevista narrativa reflexiva deu-se por ter o entendimento de que esta atividade investigativa, por meio de narrativas orais, possibilita aos participantes da pesquisa

uma atitude reflexiva quanto aos processos formativos e de suas trajetórias de vida pessoal e profissional, no percurso de ser aprendiz na profissão no sentido de tornar-se professor.

A entrevista narrativa reflexiva foi utilizada para possibilitar um pensar sobre a formação inicial das professoras egressas do curso de Pedagogia, tendo como foco o desenvolvimento profissional diante das necessidades e perspectivas destas professoras no início da carreira de docente.

Destaca-se que antes de realizar a entrevista, o pesquisador fez visitas ao *lócus* a ser investigado para criar certa familiaridade; foram aplicados questionários para também, estabelecer vínculos de confiança com os entrevistados.

Diante da importância da entrevista na produção das narrativas reflexivas dos docentes, é essencial dar voz e conceder a possibilidade de expressão do pensamento dos sujeitos da pesquisa, com destaque para os elementos formativos e determinantes do trabalho docente, constituintes do desenvolvimento profissional.

DESCRIÇÕES DO CENÁRIO, DOS SUJEITOS E DAS ETAPAS EFETIVADAS NA PESQUISA PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

O *lócus* da pesquisa de campo foi uma Instituição de Ensino Superior pública estadual localizada no município maranhense de Caxias.

Esta IES oferece os mais variados cursos de Licenciatura que formam os profissionais na área da docência para atuação nos diversos níveis de escolarização do sistema de ensino, desde 1968. A escolha desta IES recai sobre a sua contribuição, ao longo dos anos, como instituição formativa, além da possibilidade do encontro, neste contexto de professores egressos do curso de Pedagogia que atendem aos critérios propostos para seleção dos interlocutores da presente pesquisa.

Esta Instituição de Ensino Superior, onde efetuamos a presente pesquisa, foi a primeira instituição de ensino superior pública ao oferecer à comunidade deste município maranhense, dos seus arredores e de outras cidades circun-

vizinhas, desde 1968, cursos de formação de professores no formato de cursos de Licenciatura nas áreas de Pedagogia, Letras, Ciências (Biologia, Física, Química) e Matemática.

Neste contexto formativo, a referida instituição no período de 1968 a 1994 teve como finalidade somente a formação docente; após 1994 foram criados os cursos de Enfermagem e de Medicina. Atualmente, o enfoque maior ainda se concentra na oferta de vários cursos de Licenciatura e, portanto, esta IES constituiu-se e vem se consolidando como referência na formação de professores, sobretudo para os que desejam atuar na educação básica.

Para selecionar os participantes da pesquisa, entre os egressos de 2011 estipulamos como uma das variáveis, a inclusão daqueles que produziram memorial de formação (em 2010), além dos dados obtidos nos questionários aplicados no segundo semestre de 2013, os quais permitiram identificar as professoras que se encontravam no início da carreira docente.

Foram selecionadas 7 (sete) professoras, todas do sexo feminino, pois neste universo só tinha um egresso do sexo masculino, sendo que este não atua como docente.

As professoras participantes desta pesquisa, no período da coleta dos dados, atuavam na docência no período de (1) um e, no máximo 3 (três) anos, o que permitiu considerá-las professoras iniciantes na carreira docente.

A fase na qual se encontravam as professoras, sujeitos desta pesquisa, representa o tempo profissional denominado "entrada na carreira", caracterizado pelo estágio vivido em busca da "sobrevivência" no ambiente escolar, com destaque para o da sala de aula. É no espaço sala de aula em que, geralmente, o professor iniciante enfrenta o choque de realidade com as inseguranças, necessidades e perspectivas. No entanto, ao mesmo tempo, esse mesmo professor experimenta a fase da "descoberta", na qual se manifesta o entusiasmo inicial com a atividade profissional. (HUBERMAN, 2000, p. 39).

A opção pelo recorte no tempo de atuação dos professores - início da docência - justifica-se por se entender que este período caracteriza-se como fundamental à compreensão dos aspectos delineadores do 'ser professor'.

Em relação à seleção dos participantes da pesquisa foram considerados os seguintes critérios referenciais: ter a formação inicial em Licenciatura em Pedagogia pela IES referida (formados em 2011); atuar na docência por no máximo quatro (4) anos; ter vínculo empregatício efetivo ou contratual em instituição escolar; aderir voluntariamente e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Na presente pesquisa optou-se pela manutenção do anonimato das participantes, razão pela qual, as professoras são identificadas pelas letras PI, de professora iniciante, seguido de numeração sequencial (PI1, PI2, PI3, PI4, PI5, PI6, PI7).

Para a concretização das etapas das produções de dados, iniciou-se com a aplicação do questionário, para tanto, marcamos um encontro com alunos egressos da turma de Pedagogia (2011), agora professoras, em agosto de 2013 na IES em que concluíram o curso, com a finalidade de apresentar os objetivos da pesquisa, a importância deste estudo para a formação de professores e ao mesmo tempo sensibilizar o grupo para a adesão voluntária. A sensibilização atrelava-se também à conquistada confiança e ao estabelecimento de parceria dos docentes iniciantes para com o estudo e consequente comprometimento e adesão voluntária.

Nos questionários aplicados constavam questões abertas e fechadas, informamos que seria mantido o anonimato dos participantes mesmo diante da afirmação de algumas de que não se importariam caso fossem identificadas. Como nesse encontro contamos com um número mínimo de egressos, tivemos que marcar novos encontros para aplicação de questionários. Apesar do número reduzido de participantes, o encontro foi produtivo e nos oportunizou por meio dos egressos presentes, o contato com outros egressos da turma, mediante o fornecimento de endereço eletrônico (*e-mail*), e números de telefone residencial e /ou celular.

Em relação à devolutiva dos 18 (dezoito) questionários aplicados, obtivemos o retorno de 16. Dos 16 (dezesesseis) egressos, somente 11 (onze) estão atuando na docência, 2 (dois) estão desempregados e 3 não atuam na área da educação. E, apenas 7 (sete) professoras iniciantes

tes aceitaram continuar como participantes da pesquisa.

No final do 2º semestre de 2013 conseguimos concluir a etapa de aplicação dos questionários e, após a análise inicial, prosseguimos os contatos com as professoras para agendamento e realização das entrevistas para os devidos aprofundamentos.

Além da aplicação do questionário efetuamos entrevistas narrativas reflexivas com as professoras. Em relação às entrevistas narrativas das professoras, estas foram obtidas mediante encontros pessoais ocorridos em janeiro de 2014, previamente agendados e, por algumas vezes remarcados, de acordo com a disponibilidade das professoras contatadas. Tais encontros aconteceram na IES em que estas se formaram em Pedagogia.

Destaca-se que antes da realização da entrevista, pesquisador fez visitas ao campo a ser investigado para estabelecer vínculos de confiança no primeiro contato com os entrevistados e dar prosseguimento à pesquisa, mais precisamente à elaboração de questões.

Para a realização da entrevista foram marcados encontros individuais como as 7 (sete) professoras, sujeitos da pesquisa, em uma sala na IES, considerando ser esse espaço de melhor acesso para as professoras entrevistadas. Foi utilizado um roteiro com questões norteadoras elaboradas de acordo com os objetivos e problema de pesquisa, pois mesmo sendo uma entrevista de caráter não-diretivo, encontramos respaldo em Lüdke e André (1986, p. 36) de que é "mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos."

As entrevistas foram gravadas em áudio, por meio de um gravador com a devida autorização das entrevistadas; depois foram transcritas no sentido de garantir a máxima fidedignidade aos dados coletados para posterior análise. Em seguida, procedeu-se à revisão textual. Após as transcrições das entrevistas, as enviamos, via *email*, para as professoras conferirem a íntegra do texto da entrevista narrativa. Em relação à devolutiva, a maioria fez revisão de sua fala.

As revelações das falas das professoras, pontuadas nas entrevistas narrativas (2014) realizadas, oriundas das transcrições, re-leituras detalhadas das mesmas foram entremeadas

com os objetivos e orientadas pela questão norteadora deste estudo, de modo a que possibilitassem a construção dos eixos temáticos de análise e dos indicadores.

A entrevista narrativa reflexiva com as professoras iniciantes na docência constituiu-se em ferramenta importante na produção de dados e de reflexão, no sentido de pontuar aspectos relativos ao processo de desenvolvimento do 'tornar-se professor', a partir do olhar da formação inicial e da prática evidenciando, conforme descritas no capítulo "Pesquisa de campo", as concepções das profissionais acerca do e no percurso do desenvolvimento profissional docente.

Em busca de respostas à questão norteadora e aos objetivos propostos no presente estudo, segue-se com a apresentação da pesquisa de campo, mais especificamente, a descrição da coleta, apresentação, análise dos dados e resultados da pesquisa, incluindo-se os indicadores para pensar a formação de professores.

Capítulo V

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE, DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS DA PESQUISA: percepções e concepções de professoras iniciantes na docência

[...] Não basta saber como se constrói o conhecimento. Nós precisamos dominar outros saberes da nossa difícil tarefa de ensinar. Precisamos saber o que é ensinar, o que é aprender e, sobretudo, como aprender.

Moacir Gadotti, 2011.

Neste capítulo apresentamos os dados coletados na pesquisa de campo, as análises e discussão dos levantamentos realizados e os principais resultados encontrados neste percurso investigativo.

Esta pesquisa de campo foi iniciada com a aplicação do questionário (Apêndice B), cujos dados encontram-se abordados no tópico 5.1 “O perfil das professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia.”

No tópico 5.2 “Análise das entrevistas das professoras iniciantes na docência com apontamentos a possíveis indicadores para reformulação do curso de Pedagogia” focalizamos recortes dos dados obtidos mediante a entrevista narrativa reflexiva (Apêndice C) e os apresentamos em eixos temáticos visando, em última instância, apontar possíveis indicadores à formação inicial docente, à construção de um currículo ao curso de Pedagogia que contemple as necessidades, sobretudo dos professores iniciantes e à inserção desses profissionais na docência.

PERFIL DAS PROFESSORAS INICIANTES EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Após a aplicação do Questionário (APÊNDICE A), traçamos e analisamos o perfil acadêmico-profissional das professoras iniciantes, egressas do curso de Pedagogia, conforme segue.

Quadro 3. Perfil das professoras iniciantes (PI) egressas do curso de Pedagogia, 2011

<p>Professora PI1</p> <p>Professora com 35 anos de idade, solteira, atua como docente há 2 (dois) anos no ensino fundamental, em instituição de ensino público, com contrato provisório de 40h semanais de trabalho. Sua primeira opção profissional foi Medicina, mais a sua formação foi na área da docência. Graduada em Pedagogia, cursa especialização em educação especial.</p>
<p>Professora PI2</p> <p>Tem 36 anos de idade, casada. Atua há 2 (dois) anos como professora da educação infantil, mediante contrato provisório de 40 horas semanais, em uma creche municipal, instituição de ensino em que atuou como voluntária até ser contratada como professora. Teve com primeiras opções de vestibular História e Letras sendo aprovada para Pedagogia na terceira tentativa. Graduada em Pedagogia, cursa especialização em educação infantil, mesma área de atuação profissional.</p>
<p>Professora PI3</p> <p>Casada, tem 26 anos de idade, atua como professora da educação infantil há 1 (um) ano, com um contrato provisório de 20 horas semanais, em uma instituição municipal de ensino público. Graduada em Pedagogia e, concluiu em 2013, a especialização em educação de jovens e adultos (EJA). A primeira opção profissional foi pelo curso de Química. E não obtendo aprovação no vestibular para essa área, optou e foi aprovada em Pedagogia.</p>

Professora PI4

Solteira, tem 27 anos de idade. É professora do ensino fundamental há 2 (dois) anos, com um contrato provisório de 20 horas semanais, em uma escola municipal.

Graduada em Pedagogia sua primeira opção profissional, cursa especialização em educação especial.

Professora PI5

Tem 29 anos de idade, casada. É professora do ensino fundamental há 3 (três) anos, com uma carga horária de 20 horas semanais em uma escola privada. Sua primeira opção profissional foi pelo curso de História. Iniciou na docência no final do curso de Pedagogia, e ainda não fez um curso de Pós - Graduação.

Professora PI6

Solteira, tem 36 anos de idade. É professora do ensino fundamental e infantil há 2 (dois) anos, com um contrato provisório de 20 horas semanais, em uma escola municipal. Graduada em Pedagogia, cursou especialização em Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e cursa especialização em Libras. A sua primeira opção profissional foi pelo curso de Direito, mas como o curso só era oferecido na cidade em IES privada, e afirma que não tinha condições financeiras para cursá-lo, assim, optou pela Pedagogia.

Professora PI7

Atua como docente há 3 (três) anos. Tem 36 anos de idade, é viúva. Atua como professora do ensino fundamental, com um contrato provisório de 17h horas semanais em uma escola municipal. É Graduada em Pedagogia e concluiu a especialização em Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional, em 2012. O curso de Pedagogia foi a primeira opção profissional.

Fonte: Dados do Questionário aplicado em out. 2013.

Quadro elaborado pela pesquisadora.

No Quadro 3, os dados mostram que os sujeitos participantes deste estudo são mulheres, o que comprova que o curso de Pedagogia tem uma demanda expressiva de pessoas

do sexo feminino e reforça a constatação de que são maioria no ensino escolar dos anos iniciais da educação básica. Sobre a idade das professoras participantes deste estudo, 43% encontram-se na faixa etária acima de 25 anos e menos de 30 anos, enquanto que 57% estão com idade entre 35 e 36 anos.

É importante destacar que as professoras iniciantes encontram-se na idade adulta, fase de maturidade na idade cronológica e de experiência de vida, mais são ainda iniciantes na carreira, por não apresentarem em sua experiência profissional aprofundamento no exercício da docência.

De acordo com os dados acerca da atuação docente, ressaltamos que 29% das professoras atuam no ensino infantil e 57% atuam como docente nos anos iniciais do ensino fundamental e, ao mesmo tempo, 14% na educação infantil e ensino fundamental.

Tais dados evidenciam que as professoras egressas do curso de Pedagogia estão atuando como docentes na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, reafirmando que o curso de Pedagogia encontra-se mais voltado à preparação para a docência das séries iniciais da educação básica. Tal fato corrobora o estabelecido na legislação que norteia o curso de Pedagogia, como, por exemplo, as Diretrizes Nacionais Curriculares. Tal ênfase também se constata no Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da IES, ao afirmar "que no referido curso dar-se-á a formação de professores para o magistério na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino fundamental."

Das 7 (sete) professoras egressas do curso de graduação em Pedagogia constatamos, no que concerne ao tempo de docência, a seguinte situação: 14% atuam na docência há 1 (um) ano; 57% professoras têm 2 (dois) anos de experiência docente, enquanto que 29% destas, já exercem a docência há 3 (três) anos.

Neste contexto evidenciamos que apenas 29% das professoras, PI5 e PI7 estão atuando há 3 (três) anos, o que significa dizer, que estas duas professoras iniciaram-se profissionalmente na docência, ainda durante o curso da graduação. Das demais, 71% só vieram a exercer a carreira após a conclusão do curso, em 2011.

É importante destacar que 100% das professoras mantêm vínculos empregatícios de contrato provisório na Rede Municipal de Ensino. Este dado reforça indicativo de que no cenário da carreira profissional, após as vivências da etapa inicial da carreira, tem-se a fase da estabilidade profissional, etapa que também envolve dificuldades, sobretudo no que diz respeito às escolhas a serem procedidas. No rol das opções está a busca pelo estabelecimento de um vínculo mais aprofundado com a profissão que, por decorrência implica em traçar metas relacionadas ao desenvolvimento profissional. Significa dizer que a busca pela superação da fase de “sobrevivência” e “descobertas” no ambiente de trabalho tende a ocorrer com frequência “[...] por um período de 8 a 10 anos, no mínimo” de vivência na profissão, visto que os profissionais iniciantes [...] “passam a ser professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros.” (HUBERMAN, 2000, p. 40).

Ainda, mediante as informações obtidas no Questionário (Apêndice B), constatamos que os professores têm buscado conhecimentos profissionais para atuar em outros campos de atuação na esfera da Pedagogia, ou seja, têm demonstrado interesse no investimento na formação continuada por meio do curso de pós-graduação, como um dos processos norteadores do seu desenvolvimento profissional. Considerando tal constatação, o questionário aponta que 2 (duas) professoras, PI3 e PI6, fizeram a opção pela Pós – Graduação *lato sensu*, Especialização em Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAII, sendo que 1 (uma) – PI3 ainda está cursando e trabalha na educação infantil e, 1 (uma) – PI6 já concluiu e atua tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental.

Destacamos que estas professoras atuam nas séries da educação básica para as quais foram habilitadas na formação inicial e buscam uma formação complementar que as possibilitem atuar também, na docência, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAII), com a finalidade de ampliar seu campo de atuação profissional.

No sentido de dar continuidade aos estudos e à formação profissional, ou seja, de caminhar em direção ao desenvolvimento profissional por meio da Educação permanente,

PI7 atua como professora no ensino fundamental e já cursou Pós- Graduação - Especialização em Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional, em 2012 e, 2 (duas) professoras – PI1 e PI4 estão cursando a Especialização em Educação Especial.

A professora PI2 atua como docente há 2 (dois) anos na educação infantil e cursa Pós- Graduação em Educação Infantil, o que demonstra que a mesma vem procurando investir desde na formação profissional na prática docente da educação infantil, evidenciando que vem desenvolvendo-se profissionalmente nesta área de atuação como professora. Destas professoras iniciantes na docência, apenas 1 (uma) PI5 não cursou e nem está cursando especialização desde a sua formação em 2011.

Mediante os dados levantados na aplicação do questionário constata-se que mesmo as professoras estando na fase inicial da profissão docente, que seis têm investido na formação profissional, na área da educação por meio de cursos de Pós-Graduação *lato sensu* especialização na área da educação escolar, visando ampliar seu repertório de conhecimentos e, por decorrência, dando continuidade no seu desenvolvimento profissional.

ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DAS PROFESSORAS INICIANTE NA DOCÊNCIA COM APONTAMENTOS A POSSÍVEIS INDICADORES PARA REFORMULAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Além da aplicação do questionário efetuamos entrevistas narrativas reflexivas (APÊNDICE B) com as professoras mediante encontros pessoais na IES, ocorridos entre dezembro de 2013 e janeiro de 2014, cenário da pesquisa, em uma sala reservada, ambiente favorável e adequado; as entrevistas transcorreram de forma agradável e de acordo com a disponibilidade de cada professora.

Apresentamos a seguir, os percursos percorridos no processo de coleta de dados com base nas entrevistas narrativas das docentes, como trilheiras que somos no caminho da produção do conhecimento,

As entrevistas narrativas, com foco reflexivo, foram efetivadas de maneira informal, onde mesmo seguindo um roteiro

pré-elaborado de acordo com os objetivos da pesquisa, outras informações foram emergindo no decorrer da conversa com facilidade, devido à confiança depositada pelas professoras à pesquisadora.

Para Bertaux (2010, p. 47) “[...] o uso das narrativas nas pesquisas em educação possibilita a construção de significados dos episódios lembrados e narrados” por meio de um discurso elaborado que expressa o (re) pensar de sua trajetória de vida profissional. Dessa forma, as narrativas docentes produzidas nas entrevistas podem ser consideradas como importantes recursos na coleta de dados, por possibilitar reflexão reveladora da percepção que os sujeitos têm da sua inserção e do desenvolvimento na profissão docente a partir do repensar processos formativos da formação inicial.

É oportuno reafirmar que esta técnica de coleta de dados favoreceu o face a face, um diálogo interativo dos envolvidos no estudo, atendeu a contento os objetivos da pesquisa, por considerarmos que a tendência delineada nesta pesquisa foi oportunizar vez e voz às professoras iniciantes e possibilitá-las com esta atividade narrativa e reflexiva considerar a formação e autoformação do processo inicial percorrido na profissão de professor, além de oferecer subsídios legítimos para o aprimoramento de questões curriculares relativos à formação de professores para os anos iniciais da educação básica.

Ratificando tal fato, no processo de consideração dos dados das entrevistas, Chizzotti (2008) afirma que na análise das mensagens, o foco é a interpretação dos aspectos significativos do texto.

Dessa forma, elencamos os eixos temáticos de análises desta pesquisa buscando suporte na consideração de que “a definição de categorias depende da natureza da pesquisa, dos objetivos estabelecidos e das particularidades dos dados visando agregar um significado a partir das unidades vocabulares, o que não é uma tarefa simples.” (CHIZZOTTI, 2008, p. 117).

A partir dos dados produzidos pelos sujeitos da pesquisa e considerando os objetivos propostos, iniciamos a análise dos dados das transcrições das entrevistas para a elaboração de indicadores (menção explícita ou subjacente de um tema

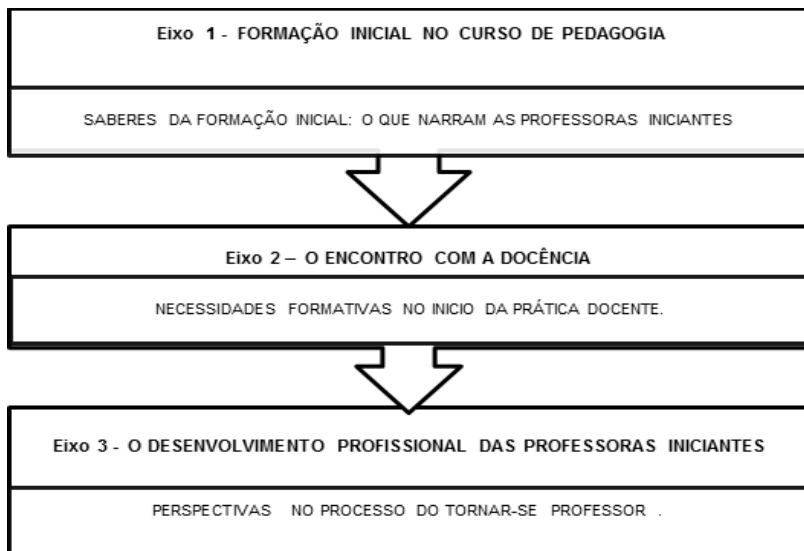
ou mensagem). No caso desta pesquisa, o recorte das falas ou escritas dos sujeitos foi agrupado em indicadores que sintetizassem a mensagem repassada. Para tanto, foram criados indicadores, *a priori* em busca de respostas investigativas, tais como, perspectivas e necessidades do professor no início da docência. Por sua vez, a definição dos demais eixos temáticos de análise se fez por meio de temas que sintetizaram as falas dos sujeitos da pesquisa, orientados pelas informações coletadas nas entrevistas das professoras.

Ainda, neste contexto, procurou-se confrontar os trechos das falas das professoras buscando as convergências e divergências nas respostas. Com isso, novos indicadores foram surgindo para análise e interpretação. No processo de análise, avançamos na fase de interpretação referencial tomando o conjunto de informações obtidas nas entrevistas e as organizando em eixos temáticos, articulados aos objetivos centrais da pesquisa. Para Triviños (2007) é o momento do confronto entre o conhecimento acumulado e o adquirido, pelo qual foi realizado o tratamento dos resultados, com base na inferência e interpretação dos mesmos.

Assim, reafirmamos que a busca à resposta ao nosso problema de pesquisa “Como ocorre o desenvolvimento profissional de professores iniciante egressos do curso de Pedagogia a partir da formação inicial e da prática?”, bem como aos referenciais teóricos foram basilares para a efetivação das análises das narrativas das entrevistas e para a identificação dos indicadores temáticos e eixos de análise.

Salientamos que após a análise de cada um dos eixos propostos e seus sub-eixos apresentamos, mediante representação gráfica, a síntese dos principais dados obtidos nas narrativas docentes. Assim é que, sinteticamente apresentamos na Figura 1, os eixos temáticos de análise.

Figura 1. Eixos temáticos de análise: narrativas docentes como indicadores para se pensar a formação docente



Fonte: Dados das entrevistas das Professoras Iniciantes (PI), 2014.

EIXO 1 - Formação Inicial no curso de Pedagogia

Os cursos de formação de professores objetivam formar docentes para exercer, presume-se, com competência o ensinar, ou seja, o como ensinar e por que ensinar no ambiente escolar, no entanto, parece-nos que a formação inicial por si não prepara o profissional para iniciar a carreira com segurança e competência, haja vista, que se aprende a ensinar, ou seja, a ser professor no exercício da docência articulando na prática os conhecimentos específicos inerentes à profissão docente produzidos na formação inicial que serão mobilizados no saber fazer profissional.

No percurso formativo no curso de formação docente, o futuro professor acredita que está sendo preparado para exercer com competência e segurança a complexidade da tarefa docente. No que se refere à necessidade de se ter um olha-

ra respeito da formação inicial docente, enquanto professoras iniciantes, questionamos se o curso de Pedagogia as preparou para iniciarem com certa segurança e competência na profissão de professora.

As narrativas de duas das professoras (PI1 e PI7) revelam que tiveram uma boa formação no curso de formação inicial desenvolvendo competências básicas para aprender a ensinar, conforme relato:

“Desenvolvi as competências de leitura para saber buscar outros conhecimentos para aplicar na sala de aula. Adquiri competências de oratória, de saber expor, de elaboração de aula, de usar recursos para ensinar. Outra competência foi a de pesquisar, e de lidar com algumas dificuldades que você pode encontrar em sala de aula. Assim, vim buscar e encontrei no curso conhecimentos, uma formação da qual eu precisava para estar no mercado de trabalho.” (PI1).

“No curso aprendi que para você trabalhar com segurança você precisa saber o que você vai ensinar aos seus alunos, procurar uma metodologia, um meio de juntar a teoria estudada no curso na prática de forma interessante que o aluno aprenda.” (PI7).

No relato, uma das professoras (PI1) afirma que encontrou no curso de Pedagogia o que procurava para exercer a profissão docente, e que nesta formação desenvolveu competências profissionais necessárias para ensinar, tais como: saber estudar, pesquisar, preparar e executar aulas. Esta professora anunciou também que teve oportunidade de vivenciar situações formativas, consideradas importantes para enfrentar as dificuldades no ambiente da sala de aula. A outra professora (PI7) afirma que o curso de Pedagogia precisa melhorar a formação oferecida, pois:

“[...] os alunos precisam ser mais acompanhados porque não digo com todos, mas tinha alguns professores que só entregavam o material para estudo

e não orientavam, pois precisávamos de pessoas mais capacitadas do que a gente para explicar certos conhecimentos. Então, por muitas vezes, recebíamos material de difícil entendimento pra ler, e para questionar e sem a devida orientação.” (PI7).

Para a professora (PI7), o curso de Pedagogia possibilitou a iniciação das aprendizagens da docência para trabalhar com segurança no ambiente escolar, mostrou ainda que, para isso é preciso dominar os conteúdos escolares, saber dar o devido tratamento didático e contextualizar a teoria estudada no curso à realidade da sala de aula, como forma de garantir a aprendizagem por parte dos alunos.

Desse modo, PI7 acredita que o curso cumpriu, de certa forma, com seu papel formativo mas, que precisa melhorar principalmente, no que tange ao trabalho educativo dos professores deixando a entender que ficou pendente aprofundar certos conhecimentos, tidos como relevantes para a formação, isto porque alguns professores, com relativa constância não orientavam os estudos e nem discutiam os textos propostos na disciplina.

Esta prática considerada recorrente nas IES pelo sujeito da pesquisa compromete, de certa forma, a formação dos futuros professores por gerar deficiências no aprofundamento de conteúdos e, principalmente, no que se refere à falta de comprometimento por parte do docente, enquanto referência profissional aos futuros professores. Em relação a uma referência equivocada de profissional docente, encontramos respaldo em Formosinho (2009, p. 100) quando afirma que “[...] o modo de formação (ensino de ser profissional de ensino). [...] torna inevitável que as práticas de ensino dos formadores sejam importantes modelos de aprendizagem da profissão.”

A percepção acerca da formação docente constatada nas falas das professoras enfatiza a competência técnica do ensinar desconsiderando a multidimensionalidade do ensino, reforçando o distanciamento entre o que o curso se propõe e como se concretiza na dimensão formativa.

Esta contradição é constatada quando se observa o desenho curricular do curso de Pedagogia com a proposição

formativa no PPP (2008, p. 20-21) por meio dos núcleos de estudos básicos, de aprofundamento e diversificação de estudos e o núcleo de estudos integradores. Tais núcleos, no curso, decorrem do princípio formativo voltado à pesquisa da ação docente e às vivências experienciais de situações de docência em toda a trajetória de formação inicial de modo a permitir articulações teóricas específicas e necessárias com a prática docente em contextos escolares e não-escolares.

As demais professoras iniciantes (71, 4%) são mais emblemáticas quando afirmam que o curso de formação inicial não as preparou para que tivessem uma formação profissional mais consistente no âmbito teórico e prático para a inserção segura e competente na carreira profissional, como afirma a professora iniciante (PI5) *“Não! Eu acredito que o curso não prepara bem o professor, ele acaba saindo sem saber ensinar. No curso tem uma teoria na escola, mas a prática é bem diferente.”*

“Depois que eu terminei não me sentia segura pra atuar em sala de aula porque eu acredito que o curso de Pedagogia é um curso que a gente vê várias disciplinas teóricas, e muitas descontextualizada na realidade da escola.” (PI2).

“No todo. [...]. Eu afirmo que não, prova disso foi minha dificuldade quando entrei em sala de aula. Então ele não te dá esse aparato de fato dizer que você está preparada, para qualquer situação, dentro daquelas bases que o currículo te deu, então você vai ter sempre que procurar meios pra você dar respostas aquele trabalho que você “está” desenvolvendo.” (PI3).

“Não te dá apoio, muitas vezes a pessoa fica desmotivada quando começa a trabalhar, pois o que é estudado está muito distante da realidade da escola. A gente sai com algumas competências, mais não com segurança porque no curso tem pouco a relação entre teoria e prática.” (PI4).

“Acho que não. Eu acho que os estágios, em si, da graduação foram tão corridos. Era uma coisa tão acelerada que a gente fazia mecanicamente. Pouca coisa a gente conseguia assimilar porque tinha aquela preocupação de está cumprindo aquela carga horária.” (PI6).

Nessas narrativas, as professoras afirmam que mesmo tendo concluído o curso de formação de professores não sentiram segurança para iniciar na profissão. Dessas professoras, 57, 1% acreditam que isto é decorrente também da forma descontextualizada como se efetivou o ensino e o estudo das teorias que fundamentam a educação escolar com a realidade concreta da sala de aula. Portanto, o fato de as professoras terem recebido uma formação inicial distanciada da situação de trabalho explica-se, segundo Formosinho (2009, p. 293), uma vez que o processo formativo não cumpre com seu “[...] propósito de adaptar os professores à escola enquanto organização [...]”.

Duas dessas professoras (PI6; PI3) enfatizaram a questão do estágio no curso de Pedagogia justificando o despreparo na formação para iniciar na docência, uma vez que neste ambiente formativo foram oportunizadas reduzidas situações de vivências pedagógicas para que o professor iniciante pudesse atuar na sala de aula. Aspecto esse, também relacionado à reduzida carga horária dos estágios da docência escolar, bem como, à desarticulação dos fundamentos teóricos das disciplinas que embasam o ensinar e aprender na escola, com vivências e estudos de realidades escolares. Diante de tais constatações pode-se destacar o quão oportuno é o surgimento de “[...] novas práticas de formação mais integradas na escola, apostadas em pensar simultaneamente o professor e a escola e em valorizar a participação dos actores escolares na mudança educativa.” (FORMOSINHO, 2009, p. 293).

Com base nas falas das professoras iniciantes podemos afirmar que para um curso que se pretende voltado à formação de profissionais competentes no lidar com a prática do cotidiano, há que se repensar também, as questões pertinentes à formação inicial, conforme pontuadas a seguir.

“Um curso que pretende preparar um profissional para estar em sala de aula ajudando outras pessoas a aprender, a crescerem intelectualmente, teria que ser um curso mais amplo, teria mais um período mais longo de estágio e trabalhar mais especificamente essas disciplinas que a gente vai fazer o uso dela em sala de aula.” (PI2).

“Embora fale que o curso forme para atuar na educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental, no ensino médio gestão educacional, isso é bem amplo para o que se pretende formar neste curso, pois esta formação se dá somente em quatro anos, então não dá pra preparar bem o professor.” (PI3).

“A Universidade prepara muito pra uma situação ideal. É idealizada, então quando a gente se depara com a realidade a gente quer que aquele idealismo se torne realidade e vai ter que trabalhar muito, daí importância do professor pesquisador, dele buscar investigar sempre, e é muito difícil.” (PI4).

De acordo as professoras (PI2 e PI3), o curso de formação inicial deixou lacunas formativas quanto ao saber ensinar devido à complexidade do que se propõe o curso de Pedagogia para formar professores para a docência na educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, do ensino médio, compreendendo as disciplinas de filosofia e sociologia, e a participação em gestão.

Reforçando a fragilidade da formação inicial na sua narrativa, a professora (PI4) ressalta que a IES forma o professor ideal para atuar numa situação ideal de ação educativa e, quando o docente se inicia na docência surge o confronto entre os saberes produzidos na formação e os mobilizados na prática docente, instância na qual adquire os saberes da experiência.

Para esta professora ao curso de Pedagogia compete além de formar o docente, formar o professor pesquisador, e esta proposição está de acordo com os objetivos propostos no

PPP do curso de Pedagogia (2008) ao considerar que a formação profissional é ampla e complexa por buscar formar pedagogos para atuarem nas funções de docência, de gestão e da produção da pesquisa. Assim sendo, para Lazzarin (2011) na formação inicial há que se formar o professor pesquisador, com base em uma pesquisa mais focada na ação docente, tendo em vista o movimento de contínua aprendizagem da docência.

“Então, sai do curso com vontade de saber mais, o curso não passa essa bagagem para ensinar. Se hoje é para trabalhar a inclusão acho que eles deveriam dar mais apoio para esse lado da psicologia. Acho que a psicologia que faltou um pouco de aprofundamento. As outras disciplinas e suas teorias eu acho até que foram trabalhadas, mas mesmo assim não preparando com qualidade para ensinar na prática.” (PI5).

“E também na questão dos estágios por ter que cursar as outras disciplinas no período muitas vezes atrapalhava. Depois da formação poderíamos ter dois anos de experiência profissional para aprender a ensinar, tipo medicina, que tem aquela residência.” (PI6).

Partindo da afirmativa da professora (PI5) ao considerar a sua formação inicial, narra que teve uma sensação de incompletude após concluir o curso, pois neste percurso formativo não foram contemplados todos os elementos teóricos e práticos basilares da docência. Ainda, para esta professora, as disciplinas de fundamentos da educação e as pedagógicas de certa forma foram trabalhadas no curso, mas não o suficiente para preparar com qualidade o professor iniciante. No entanto, ressalta que a disciplina de Psicologia precisaria ser mais aprofundada, haja vista, que no desenvolvimento do trabalho docente valoriza-se a inclusão escolar de pessoas consideradas desprovidas de algumas competências decorrentes de problemas de ordem neurológica, cognitiva, motora, afetiva e social para aprender e conviver na escola.

Com o intuito de explicar a ênfase no estágio do curso, o sujeito da pesquisa (PI6) relata que cursar esta disciplina juntamente com outras disciplinas obrigatórias atrapalhou o desempenho e o maior envolvimento nas demais disciplinas, visto que o estágio por si só requeria mais tempo e compromisso no curso.

Reforçando a ideia de que o estágio foi insuficiente para iniciação da aprendizagem da docência, a professora acredita que se após a formação inicial o egresso fosse oportunizado a vivenciar situações de ensino - aprendizagem em ambientes de atuação profissional do pedagogo, a exemplo da residência médica, como atividade formativa do curso, o pedagogo teria uma melhor e mais completa formação docente.

Tal colocação reforça, de certa forma, a ideia de estágio como eixo de articulação da formação inicial de professores para os primeiros anos da Educação Básica defendida por Lazzarin (2011, p. 125) uma vez que, "a convivência do estagiário com o contexto escolar acompanhando sua rotina durante um período contínuo poderia ser uma possibilidade de criar condições para as reflexões e ações dos futuros professores em formação".

Neste sentido, as professoras iniciantes, em sua maior parte buscavam nos estágios do curso aprender a ensinar concretamente, ou seja, a ser professor, o que não aconteceu com eficiência devido ao reduzido tempo da disciplina, da falta de contextualização da teoria estudada com a realidade escolar e, pela necessidade de cursar outras disciplinas no mesmo período em que os estágios aconteciam. Assim, reafirmamos no âmbito desta formação inicial, que a carga horária destinada aos estágios, conforme as DCNs, de 300 horas, é insuficiente para garantir na formação do pedagogo, a mobilização dos saberes necessários para tornar-se professor.

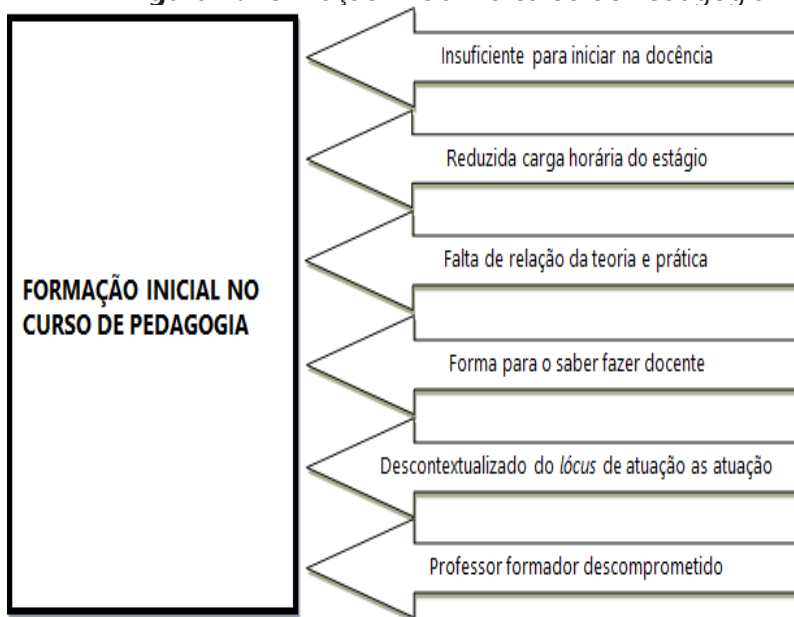
Partindo da relevância do estágio como eixo articulador da teoria e da prática na formação docente é pertinente destacar que, não é no estágio que o aluno em formação torna-se professor, mas certamente, este pode ser o ponto de partida para a tomada de consciência dos embates entre as questões de ordem teórica e as de ordem prática, sobretudo aos aspectos relacionados à construção da identidade profissional docente.

De acordo com Lima (2004, p. 16), o estágio é o mo-

mento em que o professor aprende que está apenas iniciando a sua formação profissional e que esta se efetiva em um *continuum* processo formativo de reflexão e vivência.

Em relação à “**Formação inicial no curso de Pedagogia**”, os relatos obtidos das professoras apontam possíveis encaminhamentos à resolução dos problemas desta esfera, e encontram-se sintetizados na Figura 2.

Figura 2. Formação inicial no curso de Pedagogia



Fonte: Entrevista narrativa reflexiva realizada em 2014.

SUBEIXO 1 – Saberes da Formação Inicial: o que narram as professoras iniciantes

No que se refere à formação nos cursos de Pedagogia, encontramos nas narrativas das professoras desta pesquisa, informações relativas aos saberes docentes que foram produzidos no curso de formação inicial e, que se tornaram definido-

res na construção dos primeiros anos da experiência docente.

Os saberes da docência produzidos na formação inicial, como: saberes disciplinares, saberes curriculares, experiências e saberes profissionais, para Tardif (2002, p. 61) são considerados como uma fonte privilegiada de produção do saber fazer profissional na vivência da experiência do trabalho no trabalho; para o autor, aprende-se a ensinar ensinando

Diante do exposto pelas professoras, há um grau de contentamento acerca da aprendizagem da docência e dos saberes produzidos na formação inicial, devido às oportunidades concedidas pelas disciplinas cursadas e principalmente pelos estágios, apesar de ressaltarem as limitações do ensino dessas disciplinas.

“Os conhecimentos que se leva da universidade são mais teóricos. Os estágios eles são poucos em um período curto. A coisa boa que a gente levou foram os saberes que se pode relacionar com a prática que se vivencia em sala de aula, pois quando a gente tem alguma dificuldade na prática sabe procurar nos livros, pesquisar os autores que fundamentam.” (PI1).

“Então todas essas teorias que a gente vê na academia foram importantes e me deram assim certa base que juntamente com a prática diária poder para atuar na sala de aula que eu estou hoje.” (PI2).

“A universidade me deu uma formação com ênfase na questão teórica, eu sei fazer, eu sei dizer o que e como fazer, mais não tinha a prática. Então, a base teórica e prática relacionada à educação infantil eu acredito que não foi “mil maravilhas”, mas ela deu suporte para trabalhar com a educação infantil.” (PI3).

De acordo com as professoras iniciantes, os saberes docentes são as aprendizagens e os conhecimentos adquiridos no percurso da formação inicial que as fundamentaram para realizar a sua prática docente a aprender a ensinar nesse cotidiano. Assim, é que Tardif (2002) considera o saber docente

como um conjunto de saberes que alicerçam o ato de ensinar, e podem ser incluídos os conhecimentos, as competências, as habilidades e atitudes inerentes ao trabalho do professor.

No entanto, ressaltaram que na formação inicial foram produzidos insuficientes saberes da experiência, os quais foram, de fato, adquiridos no pleno exercício da docência, conforme as narrativas que seguem:

“Com relação ao curso, tive uma visão muito ampla e teórica do que é ser professor, porque a gente aprende através da nossa prática no dia a dia. Eu aprendi que o professor tem que ser pesquisador e na minha prática observo que para exercer um bom ensino tem-se que pesquisar a prática.” (PI4).

“Acredito que aquele conhecimento teórico adquirido no curso se juntou com a prática e ficou mais fácil pra trabalhar, pois só a teoria não adianta, e nem só a prática não adianta.” (PI5).

“E na academia a gente ver mais a teoria e parece que a escola é o paraíso. E quando você chega, a realidade é outra coisa principalmente quando fala na questão da inclusão você tem que se virar.” (PI6).

“No curso a gente vê muito teoria de que é fácil ser professor, mas na prática, é bem diferente o modo como tem que trabalhar. E quando partir para prática não conseguia articular o conhecimento que eu tinha para saber para ensinar.” (PI7).

As professoras afirmaram também, que adquiriram conhecimentos teóricos com ênfase nas disciplinas pedagógicas na sua formação inicial e, que as vivências educativas no ambiente de atuação do pedagogo foram insuficientes para a formação docente, conforme afirma a professora *“Então na área de conhecimento da Pedagogia só tenho a enaltecer a parte do ensino de didática.” (PI6).*

“No curso de Pedagogia estudei muito as “gias”, como dizem algumas pessoas e até criticam [...]. Mas essas “gias” (filosofia, psicologia...) disciplinas pedagógicas nos ajudou a entender o ensino e a aprendizagem na sala de aula.” (PI2).

“A psicologia ajudou muito para compreender a criança e, a didática a compreender as técnicas e de como ensinar para assumir as divergências em sala de aula. Então, aprendi que só se pode resolver os problemas vivenciando-os no dia a dia da sala de aula.” (PI 7).

E, ao se depararem com a realidade da escola e da sala de aula puderam constatar que a teoria estudada no decorrer do curso nem sempre pode ser contextualizada na prática docente. A professora PI5 abordou a questão do professor saber conviver com os alunos partindo de uma relação de compreensão, confiança e dialogicidade, aspectos essenciais para aprender a ensinar, haja vista que o professor formador é uma referência de profissional.

“O que eu aprendi é que o professor tem que se importar com o aluno, é não só a questão de exigir que ele aprenda, mais é bom colocar o aluno para aprender compreendendo, conversando é melhor. E o curso me faz acreditar que sou professora e que posso com os saberes que eu tenho lidar com as situações na escola.” (PI5).

No entanto, mesmo evidenciando que tiveram dificuldades iniciais quanto ao saber articular as teorias na prática escolar, acreditam que trouxeram este saber da formação inicial e o aperfeiçoaram na prática. Duas das professoras consideraram que foram produzidos, em maior dimensão, os saberes docentes para o ensino na educação infantil, tanto teóricos quanto práticos, facilitando a gestão da sala de aula e garantindo mais segurança no lidar com crianças nesta faixa etária, conforme assinalado:

“Em relação ao ensino infantil acho que foram muitos os saberes, a questão do referencial da educação infantil, ter ido logo para as creches e ter lidado com a questão do trabalho com crianças, tivemos que fazer jogos, procurar interagir com os alunos, conquistar, trabalhar com o útil e concreto.” (PI3).

“Aprendi que temos que respeitar os limites da criança, pois cada criança é única. E que através da ludicidade ela pode se desenvolver de forma integral. Às vezes eu penso nos autores que falam de determinada fase da criança, e me questiono o que fazer e como fazer com essa informação.”

(PI4).

Para Tardif (2002, p. 61), os saberes docentes são provenientes também da formação inicial e, como espaço de produção destes saberes podem servir de base para aprender a ensinar, e “não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado [...] ou tão pouco, a os conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da educação [...]”.

Evidenciando os saberes produzidos na formação e apropriados no início da atuação profissional as professoras pontuam que na formação como professoras produziram saber de estudar, pesquisar e tomar decisões diante da realidade da sua atuação profissional e, que os saberes disciplinares, como a psicologia e a didática, forneceram subsídios importantes para compreender o papel do professor e do aluno no processo de ensino aprendizagem. Saber lidar de forma dialógica e compreensiva na relação professor aluno na escola foi uma competência citada pela professora (PI5) que é de fundamental importância para que haja satisfatória relação ensino - aprendizagem escolar.

Para as professoras (PI 3 e PI4), os saberes produzidos para o ensino da educação infantil, uma das bases de formação do curso de Pedagogia foram significativos e contemplaram os aspectos teóricos e práticos para que se iniciassem na docência, destacando a oportunidade de vivências de en-

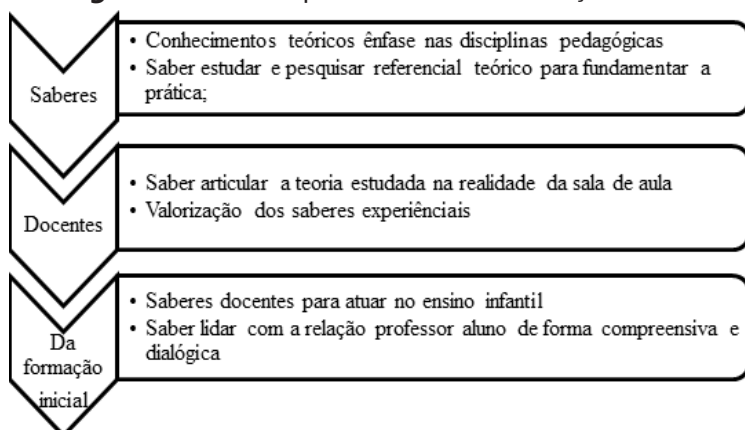
sino, convivência com crianças, execução de projetos educativos e formativos, bem como adquiriam conhecimentos e competências de como lidar com crianças nesta faixa etária.

Apresentam, ainda, um entendimento de que na prática mobilizaram saberes da formação inicial mediante a reflexão crítica das teorias que fundamentam esta prática, ou seja, efetivaram uma prática com características reflexivas. Entendem ainda, que o professor aprende a ensinar na prática, como professor, na vivência e experiência da profissão balizada pelos saberes da formação inicial. E que os saberes da experiência, importantes na aprendizagem da docência, são produzidos e mobilizados concretamente na prática pedagógica. De acordo com Tardif (2002, p. 36), os saberes experienciais são “saberes específicos desenvolvidos no exercício da prática e brotam das experiências e por eles são validados.”

Assim, os saberes docentes necessários ao exercício da profissão podem ser produzidos na formação inicial, no entanto, continuam sendo produzidos, reforçados e mobilizados no cotidiano da atuação docente e no desenvolvimento profissional.

A seguir, apresentamos síntese das falas das professoras sobre os saberes docentes da formação inicial. Trata-se de dados que apontam em direção à proposição de possíveis indicadores para a formação inicial no curso de Pedagogia.

Figura 3. Saberes produzidos na formação inicial



Fonte: Entrevistas narrativas reflexivas, 2014.

EIXO 2 – Encontro Inicial com a Docência

As pesquisas e estudos acerca da inserção dos professores no exercício da profissão vêm revelando que, não raro, o caminho inicial da docência é uma etapa profissional vivida entre dilemas, desafios, perspectivas, necessidades, encantamentos e desencantamentos, em trilhas sinuosas do ensino, do ser professor. Entendemos que essa realidade influencia significativamente no desenvolvimento profissional docente.

A fase inicial da docência, por ser a primeira etapa do processo do desenvolvimento profissional pode marcar significativamente, ou não, os investimentos formativos no sentido de tornar-se um bom professor. Esta etapa da vivência da profissão de professor torna-se relevante para ser pesquisada por possibilitar, segundo relatos: (i) a compreensão dos sentidos e significados que os próprios professores atribuem ao ser professor; (ii) a compreensão do movimento de tornar-se professor; (iii) identificar aspectos demarcatórios da formação; (iv) caracterizar a problemática do cotidiano escolar em busca de maior *performance* de atuação.

É pertinente destacar que as pessoas têm vivências, percepções, sentimentos e perspectivas diferenciadas como professores iniciantes e, portanto, podem apresentar posturas comportamentais e intensidades emotivas diferenciadas.

As narrativas das professoras iniciantes produzidas nas entrevistas, retratando os momentos iniciais da experiência como professora, evidenciaram percepções peculiares, as quais são descritas a seguir:

"[...] e no início foi assim, uma experiência que nunca tinha visto igual. Peguei uma turma com 42 alunos, e destes quatro com deficiência, com necessidades especiais e nesse período eu tive muita dificuldade. Assim, eu procurei ajuda de uma professora que trabalhava lá na escola e com crianças com necessidades especiais, em Teresina (Pi), e procurei suporte, procurei ler. Ela me ajudava a confeccionar os recursos a desenvolver as atividades, então tudo isso foi difícil, e essa fase inicial como professora foi de superação." (PI 1).

De acordo com esta professora, o primeiro momento de atuação foi de impacto do novo e encontrou dificuldades principalmente por ter assumido uma turma com mais de 40 (quarenta) alunos, dos quais, quatro com deficiências. E, em busca do desenvolvimento de melhor prática docente para atender a esses alunos, procurou inicialmente a orientação e apoio de uma colega de trabalho que tinha experiência na área da educação especial.

Além do auxílio que buscou com seus pares procurou estudar e pesquisar para obter suporte teórico e prático para melhor desenvolver o seu ensino e saber lidar com os alunos público alvo da educação especial e demais adversidades que encontrou em sala de aula.

A partir desta narrativa (PI1), constatamos que esta professora iniciante na profissão também se deparou com algumas dificuldades para saber lidar com uma sala de aula superlotada, e ainda ter de atender alguns alunos que precisavam de atendimento especializado. Assim, podemos afirmar que essa fase inicial da docência exigiu o enfrentamento de situações conflituosas, as quais necessitaram a mobilização de saberes da formação inicial, estudos, pesquisas e busca do apoio de professores mais experientes para qualificar a prática docente, do ponto de vista da aprendizagem e da superação.

Assim, como a professora (PI1), as demais demonstraram insegurança e dificuldades no início da docência, cada uma focalizando uma especificidade da sua formação e da prática docente.

“Como eu não tinha nenhuma experiência com sala de aula, eu já fui observando tudo como minhas colegas trabalhavam. Mas percebi que não era uma coisa tão fácil ser professora, porque em algumas situações eu me pegava pensando: será se eu vou dar conta do trabalho? Será que eu vou ser uma boa professora? Eu tive esse medo de encarar uma sala de aula por conta da minha formação porque eu vejo que o curso de Pedagogia deixou muitas lacunas na formação.” (PI2).

“Então, você imagina todo cenário, você planeja na sua cabeça. Então você pensa que vai ser tudo as mil maravilhas. Então, eu esperava isso no primeiro dia de aula como professora. No primeiro momento os alunos nem me ouviram para começar a história. Até porque quando entrei na sala de aula seria a terceira professora em menos de três meses. [...] Então, quando cheguei à sala de aula foi muito ruim porque as outras professoras já tinham uma forma de trabalhar, forma de proceder com eles. Portanto, o meu primeiro momento como professora foi muito difícil justamente por isso. Mas, então, fui criando uma relação de confiança com elas, fazendo os combinados, embora fossem crianças, me entenderam perfeitamente.” (PI3).

“Deu aquele choque, o medo de chegar naquela sala de aula. Era tudo novo. Quando cheguei à escola para ser professora com um contrato. Agora era trabalhar em conjunto com outros professores com todos da escola. Então, os dois primeiros meses, [...] fiquei receosa de cometer algum erro, de não saber lidar com os alunos já que esta iniciando na escola. Com o tempo a gente já vai acostumando, vai convivendo mais com as pessoas, tendo mais liberdade até de conversar e trocar experiências. E, depois de dois primeiros meses fui me adaptando e adquirindo mais segurança na tarefa de ensinar.” (PI 6).

Quando a professora PI2 nos contou como foi o início da sua carreira, ressaltou em sua narrativa, que o movimento inicial de tornar-se professora envolveu momentos com vários conflitos e dilemas referentes ao saber fazer docente, sobretudo, no atendimento escolar com crianças do ensino infantil, clientela com a qual se identificava para atuar profissionalmente. Tais dilemas foram decorrentes da percepção de que a formação inicial deixou lacunas formativas no lidar com segurança e com as dificuldades inerentes à sala de aula.

Destacamos que as professoras (PI1 e PI2), ao trilharem os caminhos iniciais da docência fizeram um movimento de reflexão crítica acerca das competências que tinham para ensinar e, mediante compromisso com a profissão docente buscaram vivenciar o ato de ensinar, ensinando e observando a prática docente de professoras mais experientes, no sentido de suprir as lacunas da formação inicial, ensinar de forma segura e competente e desenvolver-se profissionalmente.

Neste sentido, é importante considerar o início da docência como sendo um período significativo para o desenvolvimento profissional do “ser professor”, uma vez que os professores “procuram ajustar suas expectativas e ideais sobre a profissão às condições reais de trabalho que encontram, e lidar com uma série de limitações que influenciam diretamente sobre sua representação.” Surgem também, motivos e investimentos para a permanência na profissão e superação dos desafios e dilemas na busca pelo “equilíbrio diante dos sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira.” (NONO, 2011, p. 6).

Ao encontro de uma realidade de início no trabalho docente PI3 narrou que no seu contato inicial com a docência imaginou que teria uma sala de aula ideal com alunos ideais e, por serem crianças teria facilidade para lidar com eles. No entanto, suas crenças foram abaladas quando assumiu a regência de uma sala de aula, pois sua primeira impressão foi totalmente contrária à sua idealização; devido à rotatividade de professores na turma em que assumiu a docência, os alunos não foram receptivos à sua pessoa por já terem tido convívio com duas professoras anteriormente em curto espaço de tempo.

Essa rotatividade de professores em sala de aula significava uma constante mudança de rotina escolar e fez com que os alunos tivessem uma postura de rejeição pela professora que assumira a turma, dificultando ainda mais, o trabalho educativo.

Segundo a professora (PI3), o movimento inicial da docência foi muito difícil e totalmente diferente de como pensava, pois acreditava que se tivesse sido a primeira professora desta turma, desde o começo do período letivo teria sido mais fácil, visto que poderia ter mantido uma relação de confiança e respeito junto aos alunos. A realidade de rotatividade da

professora iniciante, vir a ser substituída por outra professora, em curto período, numa mesma sala de aula tem sido prática comum na rede pública de ensino, o que exige muito trabalho, estudo, envolvimento e compromisso do profissional.

Esta docente (PI3) narrou ainda, que buscou sobreviver a essa etapa inicial de ser professora depois do impacto e do desespero por não saber conviver com alunos sem limites disciplinares com uma rotina escolar inconstante e desorganizada. A professora, então, procurou repensar seu planejamento idealizado com o intuito de agir concreta e coerentemente à realidade dessa turma, propondo uma relação dialógica e interativa, utilizando estratégias de ensino e aprendizagem, atividades lúdicas e variadas e promovendo situações de estudos que atendessem aos interesses das crianças.

Constatamos também, que a vivência de situações novas, principalmente no âmbito profissional da docência, pode causar um impacto inicial, pois não é simples transitar no percurso de 'ser aluno' para 'ser professor' ser responsável pela formação de pessoas, e no caso das professoras egressas do curso de Pedagogia, ensinar crianças desde o ensino infantil aos anos iniciais do ensino fundamental, até porque "todo começo é difícil! Nem sempre sabemos o que nos espera no caminho que começamos a percorrer..." (MARIANO, 2006, p. 17).

Ainda, acerca do encontro inicial com a docência, a professora PI6 afirma que ao iniciar na profissão como docente de uma escola pública, por meio de um contrato de trabalho provisório, deparou-se com uma nova realidade de ensino, pois há tempo já trabalhava com reforço escolar. A realidade de atuação profissional era bem diferente, com normas e regras inerentes a uma instituição de ensino escolar. A organização escolar com hierarquia de profissionais, para os quais tinha que prestar conta do trabalho foi impactante, a princípio.

A vivência da rotina de sala de aula, no âmbito escolar envolvendo planejamento das atividades escolares ocasionou, segundo a professora, o medo de errar, medo do novo, de viver situações de ensino. Passou por situações conflitantes por não saber se tinha condições

de lidar com as dificuldades do ensinar, com a convivência com seus alunos, seus pares e os gestores da escola.

No entanto, de acordo com a fala da professora (PI6), após dois meses de exercício da docência foi se adaptando, se acostumando com a realidade escolar e, a partir da experiência na profissão foi aprendendo a administrar as situações-problemas surgidas na sala de aula, buscando manter uma boa convivência com as pessoas da escola, conversando e trocando experiências profissionais para aprender com competência, 'ser professora'. Para Feldmann (2009), "as pessoas não nascem educadores, se tornam educadores, quando se educam com o outro, quando produzem sua existência com a existência do outro [...]", a partir da construção e efetivação de um projeto coletivo com base a um ideal humanitário e mediante a adoção de postura de permanente formação para lidar com as situações de ensinar e aprender na escola.

As vivências relatadas por 57% das professoras, acima mencionadas, demonstraram inúmeras dificuldades no lidar inicial com a realidade de salas de aula, na escola pública. A narrativa de PI 5 confirma tais circunstâncias, como segue:

"Primeiramente quando comecei a trabalhar, a ensinar o meu principal objetivo era o "lucro", ganhar dinheiro, pois precisava manter a família. Sempre foi bem difícil porque como eu não tinha muito conhecimento eu não sabia lidar com as situações difíceis que surgiam e se fosse só para chegar lá ensinar jogar conteúdo é fácil qualquer um pode fazer." (PI5).

A professora (PI5) deixa claro, que assumiu a profissão de professora visando o dinheiro, como renda mensal, pois queria uma profissão que oferecesse acesso mais fácil ao mercado; afirmou também que passou por situações de dificuldades por não saber lidar com a complexidade e importância do seu trabalho para além da transmissão de conteúdos.

Diante dessa afirmativa entende-se que a docência é uma atividade que exige saber profissional, uma identificação

positiva com a área de atuação. Se quem, mesmo tendo sólida formação e gosto pelo fazer docente encontra dificuldades e decepções, então, para quem busca o exercício da profissão apenas pela remuneração, tenderá a encontrar obstáculos e frustrações mais profundos - realidade comum entre os que buscam a docência como uma das últimas opções profissionais.

“Eu tive muitas dificuldades e não sabia como lidar essas situações, pensei em desistir várias vezes, a acreditar que essa não era minha área, pensei em trabalhar em outras profissões. Então, depois que passei algum tempo trabalhando comecei a gostar, e hoje eu já sei enfrentar melhor os problemas e resolvê-los.” (PI 5).

A professora (PI 5) afirmou ainda, que pensou algumas vezes em desistir da profissão e, também considerou que estava na profissão errada por não saber como lidar inicialmente, com as dificuldades surgidas no contexto da sala de aula. Após a superação das dificuldades enfrentadas no âmbito escolar percebeu que a profissão docente além de prover suas necessidades financeiras, naquele momento era a atividade laboral na qual se sentia bem e passou a considerar a docência como opção profissional, comprometendo-se.

É oportuno destacar que o movimento inicial da professora (PI5) foi pela busca da sobrevivência, ainda mais, considerando que vivemos em uma sociedade capitalista e desigual.

A partir das narrativas descritas, reafirmamos que professoras iniciantes formadas em uma mesma turma de uma mesma IES, trabalhando na mesma rede de ensino escolar podem apresentar percepções e concepções diferenciadas acerca do encontro inicial com a docência. Assim é, que por sua vez, as narrativas de duas professoras (PI 4 e PI7) retratam o bom encontro inicial com a docência, sem intercorrências frustrantes.

“Primeiramente ingressei na rede particular e gostei embora fosse exigido um método rígido e com normas rígidas. Eu me senti muito bem, apesar de que eu ficava em dúvida com relação à prática em

si, mas a todo instante tive um acompanhamento. Eu aprendi muitas coisas lá, e foi bom porque quando ingressei na rede de ensino municipal esses conhecimentos que eu já havia aprendido na escola particular eu transferi para a pública. A diferença é muito grande, como a dos níveis de aprendizagem dos alunos. A diferença é muito grande, então devido a minha experiência nos dois contextos pude relacionar um pouco.” (PI4).

“Foi ótimo [...] Eu gostei porque gosto de ensinar, apesar de que a gente encontra muitos desafios na sala de aula mesmo na escola. O importante é ensinar, não importa os desafios da escola pública. Ensinar é bom e ao mesmo tempo é uma função desafiadora. No sentido de estar na sala de aula não, no sentido da falta do material didático na escola sim, pois falta muito material didático para as crianças, mas em relação ao processo de estar ensinando nunca me assustou. Já ouvi muito professor dizer que se assustou no início. Eu acho que quem está ou não está bem na profissão, ou não gosta, ou está ali porque não tem outro ramo, mas quando você gosta encontra desafios, no entanto busca superá-los” (PI7).

No início de carreira, a professora (PI4) afirmou não ter apresentado muitas dificuldades ao assumir uma turma; encontrou condições favoráveis para desenvolver seu trabalho. A professora ressaltou que sentia-se bem e confiante nesta etapa de formação profissional, e que, raramente apresentava insegurança no desenvolvimento de sua prática docente. Destacou ainda, que a escola privada, na qual iniciou sua docência, foi um espaço privilegiado de aprendizagem. No entanto, ao adentrar no contexto da escola pública sofreu relativo impacto, tendo em vista as condições de trabalho e os níveis de conhecimentos escolares dos alunos, comparativamente aos da escola privada.

De acordo com a narrativa da docente (PI4) ao vivenciar o início de suas atividades profissionais experimentou situações ambíguas, ora de conforto e segurança, ora de desconforto e

insegurança. Segurança e conforto, por ter atuado na escola privada com poucos alunos, assessoria pedagógica e alunos com um alto nível de aprendizagem. Insegurança e desconforto, por atuar em uma escola pública, ainda desprovida de condições satisfatórias de trabalho, além de um alunado com interesses e perspectivas diferentes, se comparados ao da escola privada.

Diante da fala de PI4 constatamos que, apesar do choque de realidade e das contradições existentes em ser professora da escola privada e depois tornar-se professora da escola pública, foi possível encontrar caminhos de superação com sabedoria, estudos, pesquisa e a utilização de metodologias inovadoras que atendessem aos interesses e favorecessem a aprendizagem dos alunos.

Para a professora (PI7), o seu encontro com a docência aconteceu sem maiores dificuldades por acreditar que estava realizando um sonho de ser professora e, que apesar de ter encontrado desafios na sua prática docente, principalmente no que se refere à questão do material de ensino não disponível na escola para realizar que possibilitasse melhor aprendizagem dos conteúdos escolares, procurou meios alternativos para continuar o seu trabalho docente.

A professora afirma ainda, que na profissão docente é possível deparar-se com muitos desafios, razão pela qual é fundamental gostar de ensinar para permanecer e superar os desafios. Nesse sentido, Huberman (2000, p. 13) afirma que o professor no exercício da profissão vai vivenciando e superando o impacto inicial da realidade no estágio da sobrevivência para o estágio das descobertas demonstrando "o estágio inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade".

As narrativas de 74, 4% (5) professoras entrevistadas, acerca dos momentos iniciais da docência, deixam claro que ao refletirem e narrarem os caminhos trilhados do 'tornar-se professor', buscaram aprender a ensinar para saber lidar com a diversidade e a complexidade da sala de aula e da escola, como forma de superação das dificuldades.

Encontramos também, a professora (PI4), que afirmou não ter tido muitas dificuldades no início da profissão, por

ter encontrado as condições físicas, materiais e pedagógicas favoráveis para acontecer o processo de ensino-aprendizagem em uma escola privada. Por sua vez, outra professora (PI7), mesmo tendo encontrado alguns desafios, como docente iniciante, afirmou tê-los superado, administrando e/ou aprendido a conviver com os mesmos e, por isso, não encontrou problemas que comprometessem a sua trajetória. Percebemos então, que a fase inicial da carreira representa um caminho de descobertas e sobrevivências a ser trilhado pelo professor que assume esta opção profissional e busca investir no desenvolvimento docente. (HUBERMAN, 2000).

Mesmo acreditando que não seria tão difícil ficar do outro lado da carteira escolar e, considerando os impactos iniciais da docência, as professoras afirmaram que a experiência dos estágios na formação inicial, a aquisição de teorias e conhecimentos pedagógicos contribuíram no processo da formação inicial para ensinar, apesar da existência de lacunas.

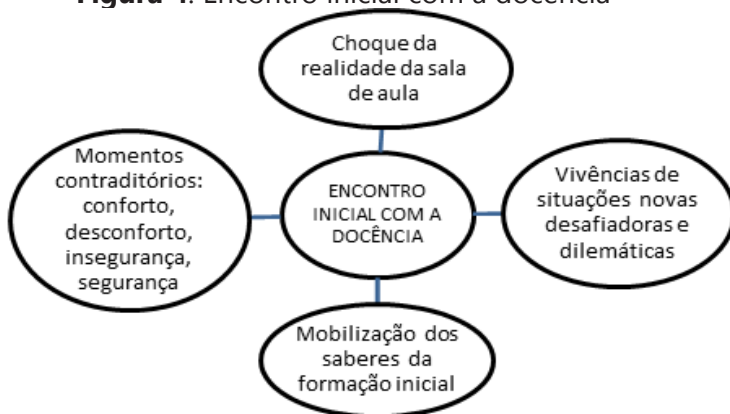
Segundo Mariano (2006, p. 16), “[...] por mais que estudemos o nosso papel e nos julguemos preparados para assumi-lo, sempre iremos encontrar situações nunca antes imaginadas, nem vivenciadas”, razão pela qual precisamos buscar constantemente aprimoramento em nosso fazer pedagógico.

Mesmo sob a presença de conflitos e dilemas inerentes à realidade escolar, as professoras buscaram sobreviver ao choque de realidade das condições da escola, assim como superar essa fase do desenvolvimento profissional.

O encontro inicial com a docência, por parte das professoras iniciantes, tendencialmente, foi consubstanciado a partir do confronto da idealização de uma sala de aula com uma realidade conflituosa, diversa e particularizada pela condição de cada aluno. Para Cavaco (2008, p. 167), aprende-se o exercício de uma profissão na prática, e neste caso, vivenciando a prática docente, numa relação dialógica e interativa com os outros sujeitos que compõem o contexto escolar, no estranhamento, na superação das dificuldades, resolvendo problemas e tomando decisões e, apreciando criticamente o que se faz e como se faz, reajustando as formas de ver e agir, assim, adquirindo autonomia professoral.

No sentido de sintetizar os dados analisados neste eixo, apresentamos a Figura 4:

Figura 4. Encontro inicial com a docência



Fonte: Entrevista narrativa reflexiva, jan. 2014.

SUBEIXO 2 – Necessidades Formativas no início da Prática Docente

A formação inicial no curso de Pedagogia desta IES, diante da proposta curricular (PPP, 2008) propõe uma aprendizagem formativa de produção e socialização de conhecimentos docentes nos contextos de formação e atuação profissional do pedagogo.

Na formação docente pressupõem-se práticas individuais e coletivas em constante integração e interlocução com professores e alunos, o que requer, “[...] um processo contínuo de alargamento das perspectivas teórico-metodológicas, possibilitando a articulação entre pensamento e ação concreta, com o objetivo de construir novas sínteses que apontem para diferentes possibilidades teórico-práticas [...]” (CESC/UEMA. PPP, 2008, p. 23).

Mesmo diante da proposição no curso de Pedagogia, por uma formação docente processual e contínua, capaz de permitir a vivência de situações de aprendizagem na docência, a experiência concreta tem evidenciado a busca, por parte das professoras, de suprir as suas necessidades, o que, para

tanto mobilizam saberes, que vão desde a formação inicial e se estendem por toda a carreira profissional, sobretudo, por conta das lacunas formativas, reveladas em suas narrativas.

É recorrente nas falas das três professoras (PI1, PI 2 e PI6) a questão do estágio, da insuficiente carga horária para vivenciar a realidade da sala de e que, o aprender a ensinar acontece de fato na realidade concreta da docência.

Em sua narrativa, a professora (PI1) afirma que desempenhar uma das atribuições da profissão, o planejamento das atividades de ensino - aprendizagem na escola foi para ela a maior necessidade formativa que encontrou no início da carreira, principalmente, a elaboração dos planos anual e mensal das disciplinas a ensinar.

“O contexto é diferente, saímos da teoria, onde éramos alunos, e vamos à prática. Uma das minhas dificuldades foi com o planejamento das atividades escolares, o plano anual e mensal que na graduação vimos mais planos de aula. E ainda, o lidar com sala de aula porque são poucos estágios e com pouco tempo de prática. E uma das maiores dificuldades é inserir-se no mercado de trabalho, pois as chances oferecidas na cidade são insuficientes.” (PI1).

“O período de estágio a academia devia ser ampliado mais um pouco para a gente poder começar a aprender a ser professora desde momento inicial, porque o estágio é um momento para aprender a ser professora e a ensinar na prática tudo que viu de teórico. As lacunas foram mais no sentido de ter no curso oportunidades de viver a realidade da sala de aula, da escola.”

(PI2).

“Percebi durante minha graduação que os estágios tinham poucas horas/aulas para nos dar a real noção dos percalços pelos quais o professor passa durante sua profissão, e hoje vejo, enquanto professora que a maior dificuldade foi conseguir a

primeira sala de aula para atuar na área de formação, pois existe nesta cidade ainda o QI (Quem indica).” (PI6).

As duas professoras (PI 1e PI 6) pontuaram como necessidade percebida para iniciar a docência, a dificuldade de conseguir trabalho nesta área, pois na realidade do município em que as mesmas residem, a maior empregadora de egressos de Pedagogia é a rede municipal de ensino, e ainda prevalecem indicações políticas para cargo público.

A professora (PI 4) afirmou que sentiu necessidade de ter um acompanhamento pela IES formadora no início da docência, pois entendeu que o professor sai com necessidades e inseguranças para enfrentar a realidade complexa da escola. Cunha (2010, p. 70) ressalta “que os professores iniciantes produzem saberes na formação inicial que são mobilizados e articulados na e pela prática no desenvolvimento da profissão docente”.

De acordo com a professora (PI3), a formação teórica para ser professora de educação infantil lhe forneceu suporte para saber ensinar nessa etapa escolar; no entanto, acredita que tem necessidade de se autoafirmar como profissional, de construir uma identidade docente e, para tanto de saber mobilizar esses saberes docentes, na prática de ensino com crianças nesta faixa etária, o que requer além de competências profissionais, maior envolvimento com o alunado.

A formação no curso de Pedagogia pressupõe preparar o professor iniciante para superar os novos desafios e para que se comprometa com o desenvolvimento integral dos alunos dos anos iniciais da educação básica e, não somente com a sua formação escolar. Para Masseto (2010), a aprendizagem na fase de iniciação na docência é muito significativa porque o professor pode transformar o seu aluno, pois buscará se atualizar, pesquisar, se renovar, de rever os conhecimentos da formação inicial para mobilizá-los nas situações reais de ensino escolar.

"A respeito da formação para a educação infantil, eu sinto necessidade, não é nem saber dar aula em si, mais em ter que realmente buscar ser uma boa professora porque não é um terreno fácil de lidar, vai depender muito de você na prática porque, a base teórica relacionada à educação infantil acredito que foi suficiente." (PI3).

A professora (PI5) aponta ainda, que entre as necessidades formativas, estão questões importantes para o professor iniciante 'ser' e 'desenvolver-se' melhor na profissão, como: a mobilização na prática, dos saberes produzidos na formação inicial; o investimento na formação continuada e nas condições estruturais e pedagógicas do ambiente de trabalho; a valorização salarial e de planos de carreira para se avançar profissionalmente.

"Para ser um profissional competente precisamos muito mais que uma bagagem inicial, conhecimentos teóricos. Precisamos de uma boa formação inicial, da formação continuada e, principalmente de boas condições de trabalho, salário e carreira." (PI5).

A professora, ainda pontuou que o professor iniciante necessita de adequada formação para exercer a docência com competência, refletir e perceber que outros elementos formativos são fundamentais para o professor 'iniciar-se' e 'desenvolver-se' na profissão.

Assim, é importante afirmar que a aprendizagem da docência, para a iniciação e permanência na profissão depende de uma formação específica na área do conhecimento, do ensino e de cunho pedagógico, além das condições necessárias para sua atuação. Como afirma Feldmann (2009, p. 78), "[...] na ação docente do ambiente escolar não pode se valorizar o caráter instrumental da profissão em detrimento da importância da construção da identidade pessoal e profissional, e [...] pensar a ação docente requer refletir sobre suas intenções, crenças, valores e, também, sobre as condições concretas de realização de seu trabalho, que in-

fluenciam fortemente suas práticas cotidianas na escola.”

“As dificuldades sentidas foram em relação à teoria e a prática. Essa visão de prática que é pouca. O Estágio é pouco tempo e sem remuneração. O aluno entra no curso totalmente perdido, e as dificuldades são grandes. E quando chega à prática na escola, é por si só. Somos jogados no mercado de trabalho e adeus, mas depois a sociedade vai cobrar sobre a relação entre a prática e aquela teoria, sendo que a universidade só te deu suporte teórico e não te dá muita prática. É muito difícil [...]” (P14).

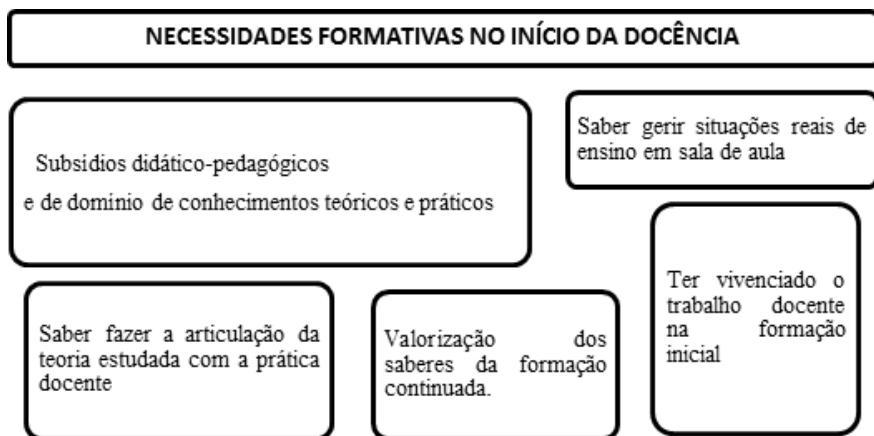
“Para ser um profissional competente necessitamos muito mais que uma bagagem inicial, conhecimentos teóricos. Precisamos de uma boa formação inicial, da formação continuada e, principalmente de boas condições de trabalho, salário e carreira.” (P15).

“Então na universidade nós tivemos muita teoria, quando a gente partiu para prática o conhecimento que tinha que saber para ensinar não foi suficiente.” (P17).

Posto isso, acreditamos que a IES formadora ao tomar ciência das necessidades da formação docente, a partir das percepções dos seus egressos, se sensibilize apensar, de forma inovadora, a reorganização do currículo, tendo em vista, a melhoria da qualidade na formação dos futuros professores, sobretudo se considerar as atuais exigências e complexidade de competências para a atuação do pedagogo.

No sentido de sintetizar as narrativas docentes acerca das necessidades formativas percebidas no início da docência, apresentamos a Figura 5.

Figura 5. Necessidades formativas



Fonte: Entrevista narrativa reflexiva, jan. 2014.

EIXO 3 – Desenvolvimento Profissional das Professoras Iniciantes

A formação inicial docente e os demais processos formativos, no decorrer da prática pedagógica são basilares para a compreensão do desenvolvimento profissional do professor. Por desenvolvimento profissional, Garcia (2009, p. 11) esclarece-nos como sendo o "crescimento profissional resultante de sua experiência e da reflexão contínua da sua própria prática, reflexões decorrentes das vivências formativas e profissionais no âmbito do trabalho educativo".

Para entender o desenvolvimento profissional docente podemos considerá-lo como processo individual e coletivo que pressupõe continuidade da formação e de aprendizagem da docência, no pleno exercício da profissão e ao longo da carreira, constituindo-se na identidade. Então, para que o professor desenvolva competências profissionais vivenciando experiências e esteja motivado a investir pessoal e profissionalmente nesta profissão, requer uma identidade afirmadora de 'ser professor', sobretudo, compreendendo o "significado do que é ser um profissional e qual o grau de autonomia

destes profissionais no seu trabalho. (GARCIA, 2009, p. 12)

Na perspectiva de entender como são produzidos os processos do aprender a ensinar, concretizados *no lócus* da atuação profissional é que apresentamos, a seguir, as narrativas acerca desta percepção pelas professoras iniciantes.

“Quando eu terminei a minha graduação eu só tive tempo para trabalhar. Faço minhas leituras individuais, estou em constante procura por adquirir mais conhecimento e avançar na carreira como professora.” (PI1).

“Estou engatinhando, porque eu acredito que o professor não sabe tudo, então a cada dia tem uma coisa nova para aprender. E procuro aprender a ensinar melhor sempre buscando leituras e estudando, lendo, pois há muito material interessante, livros interessantes e quando eu acho que vai me ajudar na minha prática leio pra poder fortalecer o meu trabalho.” (PI2).

“Através dos estudos acerca das minhas dificuldades encontradas na sala de aula. O professor não tem que parar de jeito nenhum tem que está estudando.” (PI4).

“Eu leio muito sobre o que está aparecendo de novo, os autores que estão falando coisas novas, indicações de textos e de tema interessante sobre minha área. Nesta profissão não posso deixar de pesquisar, sempre busco cursos para aprender mais.” (PI6).

“Buscando mais e novos conhecimentos para ensinar melhor. Estou sempre estudando e procurando atividades novas, lendo livros porque o que você aprendeu hoje amanhã pode ter uma modificação, se você não buscar novos conhecimentos você vai ficar parado no tempo.” (PI7).

Considerando tais narrativas, constatamos 100% das professoras em permanente processo de aprendizagem da docência e, para tanto, buscando aprender a ensinar no exercício da profissão cotidianamente, desenvolvendo-se profissional e continuamente, buscando suprir as lacunas da formação inicial de forma individual, por meio de estudos, leituras de livros e textos referentes à sua área de atuação profissional.

“Venho aliando os conhecimentos da formação inicial na minha prática, entendendo que as mesmas são indissociáveis. No entanto, muitas vezes é exigido que faça a diferença e, busque alternativas para alcançar as expectativas dos meus alunos.” (PI3).

“Ainda não estou correndo atrás dos meus sonhos, pois desde que terminei o curso de pedagogia estou trabalhando com dificuldades. Então, estou colocando em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso e procurando sempre os melhores passos para facilitar a aprendizagem dos alunos. Sempre estudando na internet, mas sei que dali eu não vou ganhar nenhum certificado, nem diploma, mas vou ganhar conhecimentos, lá eu pesquisei.” (PI5).

Vale ressaltar que as professoras (PI 3 e PI5) entendem que para desenvolverem melhor suas práticas docentes mobilizam os saberes adquiridos na formação inicial e que diante desses saberes produzem outros para atender aos anseios e interesses dos seus alunos, a partir da reflexão do seu ensino na sala de aula.

De acordo com Day (2001, p. 20) o desenvolvimento profissional envolve as situações de vivências e experiências de atividade planejadas de forma individual e coletiva para o benefício da comunidade escolar diante da qualidade da educação na sala de aula. Isto quer dizer que o professor desenvolve-se profissionalmente sempre situado em uma realidade concreta, com alunos reais em situações diversas do ensino aprendizagem escolar e, para tanto é exi-

gido deste professor uma atitude analítica, reflexiva e ativa no processo de aprender a ensinar, isto é, de ser professor.

A pesquisa bibliográfica em livros e a pesquisa por meio de programas da *internet* foram citadas pela maioria das professoras como alternativas de atualização profissional no sentido de resolver de forma criativa e inovadora os problemas de ensino-aprendizagem que ocorrem no seu trabalho educativo. Isto quer dizer que o ato de aprender a ensinar do professor iniciante “tornar-se mais significativo, pois pode transformar seu aluno [...]” e, para tanto estará em contínuo processo formativo atualizando-se, pesquisando, renovando-se e revendo seus conhecimentos. (MASETTO, 2010, p. 68).

As narrativas das professoras também ressaltaram a importância da formação continuada em serviço na escola como forma de valorizar e vivenciar o desenvolvimento profissional. E que, no âmbito da escola por meio de estudos coletivos, de planejamentos das atividades escolares, estudos de casos e trocas de experiências, e de cursos de formação oferecidos pela e na escola, buscam melhorar o seu ensino e resolver as dificuldades que surgem na sala de aula. Neste sentido, Paulo Freire (2011, p. 10) reafirma que “não se pode ser professor se não perceber que na prática docente não há neutralidade, mas que é exigida uma definição, uma tomada de decisão diante da realidade desta prática.”

A professora PI2 aborda uma questão importante na formação de professores de que não é com muita frequência que a escola oportuniza cursos de formação para qualificar e atualizar a equipe escolar. E, que quase sempre, compete ao professor administrar e financiar pessoalmente a sua formação buscando outras formas como participação em eventos culturais e científicos e na compra de livros, para continuar investindo na carreira.

Com base na fala da professora (PI3), “*Considero inviável desenvolver, avançar na profissão sem a base da formação inicial, e a partir daí venho buscando a formação continuada na escola*”, podemos considerar que a formação inicial é a base norteadora do seu desenvolvimento profissional mediante investimentos na formação continuada, isto é, aprendendo a ensinar vivenciando a prática docen-

te na escola e mobilizando os saberes da formação inicial.

Diante de tal perspectiva, a formação inicial no curso de Pedagogia, mesmo com limitações e incompletude para a iniciação do professor na docência, a prática formativa é fundamental para a continuidade da aprendizagem docente no processo de desenvolvimento profissional.

“E participo de uma formação continuada, O PNAIC me levou a conhecer mais meus alunos, as realidades as dificuldades encontradas. O PNAIC que é um curso muito bom porque todos da escola sentamos para planejar as atividade de ensino e confeccionar recursos.” (PI4).

A professora (PI4) informou que na escola em que atua vem participando, quinzenalmente, de uma formação em que os professores planejam, expõem e resolvem problemas referentes às dificuldades de alfabetização dos seus alunos. Esta formação continuada vincula-se ao PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e é considerada importante para a prática pedagógica nessa realidade escolar, segundo a professora.

Pelas narrativas, a formação docente é inconclusa e a formação continuada possibilita aprender a ensinar, contribuindo no desenvolvimento profissional. Para Feldmann (2009, p. 79), a formação continuada está articulada aos fazeres da escola dentro da escola, é considerada uma formação compartilhada e uma autoformação, pois os professores vivenciam situações concretas onde podem (re) elaborar os seus saberes.

“No momento, a escola não dispõe de nenhuma formação continuada, mais já dispôs anteriormente. Então, quase sempre o professor é que por si só tem buscar novos conhecimentos, tenho participado de seminários, de palestras e sempre estudando.” (PI2).

“Busco a formação continuada lendo e pesquisando quando surge uma dificuldade lá na minha sala de aula com os alunos eu corro para pesquisar e conversar com meus colegas na escola.” (PI5).

“Participo de capacitação dentro da escola buscando melhorar minha metodologia no processo ensino-aprendizagem, isso me desafia constantemente a adquirir novos conhecimentos a partir da formação continuada para avançar na carreira.” (PI6).

“Dentro da escola no encontro com os professores, a gente debate, passa conhecimento e como tem o planejamento também conversamos com outro professor, trocando informações para melhorar o nosso trabalho.” (PI7).

Em suas narrativas, as professoras mencionaram que vêm se desenvolvendo profissionalmente, investindo na continuidade dos estudos na área de atuação docente e, mesmo de forma incipiente, vêm buscando ‘ser professor pesquisador’ da própria prática em busca de soluções de problemas em sala de aula e na escola.

Evidenciaram que quando as instituições escolares oferecem cursos de formação, participam efetivamente e trocam experiências com seus pares e professores no ambiente da escola. Acrescentaram ainda, que buscam investir na aprendizagem da docência na sua área de interesse profissional, especializando-se em cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Das professoras participantes desta pesquisa, apenas uma professora (PI5) ainda não teve a oportunidade de ingressar em um curso de especialização por não ter condições de custear a mensalidade, uma vez que desde formada, trabalha com contrato temporário em escolas da rede municipal de ensino, sem vínculo e sem possibilidade de construir sua carreira profissional; afirmou se sentir triste e limitada nesse aspecto evolutivo da carreira profissional. Relatou (PI5):

“Este é o lado triste, porque eu terminei o curso e não comecei ainda fazer uma especialização. Sempre esperando a oportunidade, mas ainda não tenho condição suficiente para pagar.”

Buscando a qualificação profissional e se especializando em cursos na área da educação especial, encontramos as professoras PI1 e PI 4; encontram-se na fase de conclusão da especialização e, já manifestaram interesse por qualificarem-se mais ainda, por meio de outros cursos.

“Comecei a especialização em educação especial, parei por motivos financeiros, depois recomecei a fazer essa pós-graduação, e vou fazer outra pós.”
(PI1).

“Procuro investir na minha formação também realizando especialização na área da educação especial. Vou terminar no outro ano e após isso eu quero fazer outra, não quero parar.” (PI4).

Considerando ainda, as falas das professoras acerca de como vêm se desenvolvendo profissionalmente, investindo em cursos de pós-graduação, a professora PI2 relata: *“Saí da academia em 2011 e já tenho uma especialização em educação infantil”*, enquanto que a PI7 afirma *“Eu procurei fazer uma especialização em Gestão, supervisão e planejamento educacional.”*

Constatamos que as duas professoras em questão, procuraram dar prosseguimento à sua formação profissional bem próximo do término da formação inicial, o que, de certa forma, demonstra o interesse, a identificação com a profissão, o desenvolvimento profissional e o desejo de permanência na carreira docente. Para Day (2001, p. 16), o desenvolvimento profissional “[...] inclui todos os tipos de aprendizagem [...]”, visto que ao longo da carreira o professor tem a oportunidade de participar de várias atividades formativas que possibilitam a revisão, a inovação e o aperfeiçoamento do seu trabalho de maneira que possa afirmar-se em seu compromisso profissional.

As professoras (PI 3 e PI6) reforçaram que buscaram a especialização em Educação de Jovens e adultos (EJA). Conforme relato de PI3: *“E busquei atualização por meio de especialização na área da educação de Jovens e Adultos.”*

A professora PI6 acrescentou que concluiu uma especialização em EJAI, mas que atua em sala de aula com público alvo da educação especial, em turmas de Atendimento Educacional Especializado e para tanto tem buscado adquirir conhecimentos nesta área, por meio de cursos, como o curso de Libras.

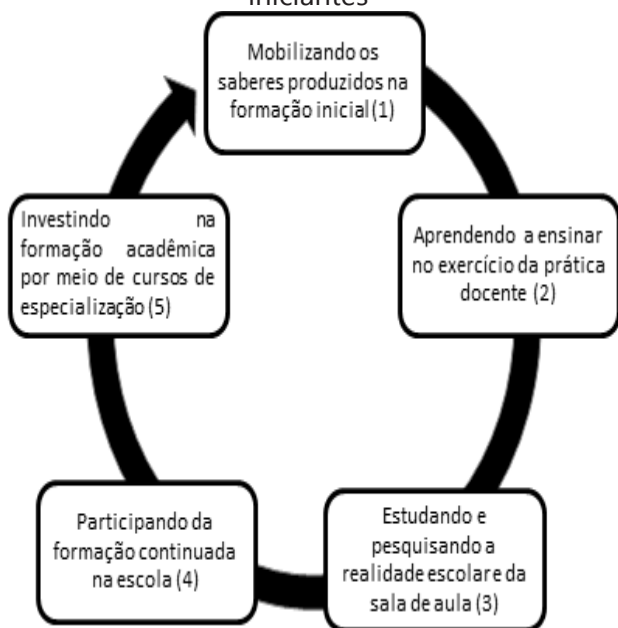
“Como professora, vejo diariamente a necessidade de formação para aprimorar minha prática. Hoje trabalho como professora de AEE (Deficiência Intelectual) e faço curso nesta área, sou Especialista em EJAI e estou cursando uma segunda pós (Libras-Português, tradução e interpretação).” (PI6).

De acordo com a narrativa das professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia, no âmbito desta pesquisa, podemos entender que a formação inicial é a base formativa para a atuação do Pedagogo no seu ambiente de trabalho. Também, foi consenso entre as professoras que, mesmo tendo concluído o curso de graduação precisam dar continuidade à formação profissional, individual e/ou coletivamente no ambiente da escola e das IES, por meio de cursos de extensão e de cursos de Pós-Graduação.

Para Moura (2010, p. 73), o entendimento sobre o desenvolvimento profissional docente requer um olhar para além da formação acadêmica, graduação e Pós- Graduação, valorizando a aprendizagem permanente em serviço e a atitude investigativa, o que demanda investimentos pessoais e profissionais.

Na Figura 6 que segue, apresentamos uma síntese com base nos relatos das professoras iniciantes, evidenciando o movimento do seu desenvolvimento profissional.

Figura 6. Desenvolvimento profissional das professoras iniciantes



Fonte: Entrevista narrativa reflexiva, jan. 2014.

PERSPECTIVAS NO PROCESSO DE TORNAR-SE PROFESSOR

As professoras, ao repensarem sua formação inicial, considerando as contribuições recebidas e as lacunas para saber ensinar, têm ciência de que os saberes docentes produzidos nesta formação são insuficientes para aprender a ensinar com segurança e competência e desenvolver um trabalho educativo de qualidade.

Para enfrentarem com êxito as dificuldades formativas e da realidade escolar mesmo diante da desvalorização social e salarial, tendem a acreditar que essa situação não será permanente e que, com o tempo e com os investimentos na formação profissional aprenderão a ensinar melhor, a serem melho-

res professoras. E, assim, diante da construção identitária de ser professora, no processo de desenvolvimento profissional. Apresentam perspectivas e projetos de vida que contemplam a continuidade de investimentos na carreira docente.

No âmbito desta pesquisa, mesmo diante da percepção das lacunas formativas para a fase inicial da docência, as professoras iniciantes decidiram trilhar o caminho docente, como opção profissional, mostrando certo encantamento e compromisso.

Nas suas narrativas afirmaram gostar do que fazem e, por esse motivo, procuraram e continuam a investir na formação para crescerem, para ensinarem melhor e ascenderem profissionalmente.

"As perspectivas são as melhores possíveis pretendo continuar sendo professora e, aprender sempre para melhorar meu ensino, e quem sabe dar aula nesta IES. Tenho o sonho de dar aula no ensino superior, sou apaixonada. Vou continuar investindo na minha profissão porque quero ter uma qualidade de vida melhor." (PI1).

"Eu quero continuar nesta profissão porque gosto de ensinar e principalmente na educação infantil. Desde quando estava no estágio, sempre foi a minha paixão, a educação infantil." (PI2).

"Minha perspectiva é sempre continuar a minha formação, investindo nos meus estudos acerca da educação. Quero continuar em sala de aula com crianças na faixa etária de seis e sete, pois eu gosto de trabalhar envolvendo o lúdico." (PI4).

"Como eu gosto de trabalhar ensinando e de ver o aluno aprender, vou continuar nessa área. E hoje o professor não deve ser só aquele que ensina só o que está no livro, ou somente a sua matéria." (PI5).

Diante das afirmativas acima, podemos constatar que as professoras demonstraram ter adquirido afinidade com a profissão e vêm consolidando a identidade docente, eviden-

ciando o interesse em se comprometerem com os estudos e a formação na área da docência. As professoras PI2, PI 3 e PI 4 demonstraram interesse por continuar atuando no ensino infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

As demais professoras pretendiam continuar na docência, atuando com crianças nos anos da educação escolar para as quais tiveram a habilitação no curso de Pedagogia; a professora PI1 relatou acreditar na melhoria da sua qualidade de vida e no exercício da atividade profissional com o objetivo de tornar-se professora do ensino superior e da IES em que concluiu a graduação.

De acordo com as DCNP (2008), o professor formado no curso de Pedagogia será habilitado "para atuar na Educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, em cursos de educação profissional na área de apoio escolar [...]", e em outras áreas educativas que exigem conhecimentos pedagógicos.

As professoras iniciantes acreditam que no âmbito da profissão docente a formação e a aprendizagem da docência devem ser permanentes, e demonstram interesse em avançar profissionalmente na carreira docente em busca de realização pessoal e profissional, o que, para tanto apresentam perspectivas de investimentos formativos para tornarem-se melhores profissionais da docência.

A professora PI1, por sua vez, tem a perspectiva de continuar investindo na sua formação profissional, buscando tornar-se professora com crescentes qualificativos; pretende fazer um curso de mestrado na área da educação especial, área em que faz sua especialização e, pretende iniciar este investimento fazendo curso de línguas por ser uma das exigências para a seleção.

"E pretendo depois fazer um curso de inglês, porque eu sei que no mestrado tem que saber uma língua estrangeira. Então, pretendo fazer mestrado, quero na área de educação especial. Esses investimentos eu não posso deixar de lado, tenho que dar continuidade, por realizações pessoais e porque quero dar continuidade na minha formação, porque esse é o meu sonho de tornar-me uma

boa professora.” (PI1).

“Penso em continuar investindo na minha formação. E pretendo quando passar em um concurso fazer especialização, mestrado e até um doutorado, e nem que seja velhinha, mas procurando sempre conhecimentos para ser pesquisadora, pois o bom educador deve ser aquele que sempre está em busca de novos conhecimentos.” (PI5).

“Formei-me para ser professora, pois me identifico com esta área. E assim, espero continuar investindo na minha carreira profissional, estudando e quem sabe um mestrado futuramente, pois quero ser uma profissional cada vez melhor, não quero ser uma Pedagoga sem perspectivas na vida.” (PI6).

A área de interesses na formação da professora PI4 também é a educação especial, conforme sua fala: *“E pretendo terminar minha especialização em Educação Especial, para ter uma visão mais ampla de cada criança, da diversidade em si. Vou estudar muito mais para no futuro fazer um mestrado”*. Nesse sentido, a professora ressalta ainda, que o professor tem que ser um pesquisador para adquirir novos conhecimentos na prática e sobre a prática e, portanto, acredita que a formação contínua do professor pesquisador efetiva-se *“estudando a todo instante, sobre várias temáticas, que são fundamentais para que possa crescer como professora”*.

A professora PI5 mostra interesse em tornar-se uma professora pesquisadora prosseguindo a sua formação acadêmica, fazendo especialização que ainda não teve oportunidade de cursar e objetiva também, fazer curso de mestrado e doutorado; visa ainda estabelecer um vínculo empregatício de estabilidade profissional, para ter maior segurança no emprego; pretende fazer concurso público na área da educação, haja vista que as professoras mantêm vínculos por meio de contratos anuais com a rede municipal de ensino, e que nem sempre tais contratos são renovados.

Na perspectiva de se formar o professor pesqui-

sador, o PPP (2008, p. 16) contempla no perfil do egresso do curso de Pedagogia, a competência de saber fazer no exercício da profissão, "realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros, [...] sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas."

Para Cunha (2010), o professor aprende a ensinar por meio das vivências, de experiências de ensino na prática pedagógica mobilizando os conhecimentos adquiridos tanto na vida pessoal quanto profissional. Tal afirmativa encontra ressonância na fala das demais professoras, bem como, no recorte da professora PI7 "*Pretendo continuar estudando para aprender a ensinar. E retornar aos estudos na área da educação. Pretendo sempre está atualizada para crescer na profissão que escolhi para minha vida*".

De acordo com Mizukami (2010), o fazer docente é mediado por diversas teorias e metodologias tendo como foco um ensino reflexivo, e os professores ao analisarem e fazerem inferências acerca de situações concretas dos desafios em sala de aula, estabelecem sua própria dinâmica de trabalho, com base em seus princípios pedagógicos.

A professora PI3 afirmou que mesmo cursando uma especialização em EJA, pretende cursar uma especialização em educação infantil para atuar como docente, nesta etapa de ensino escolar.

"Pretendo continuar estudando, tomando a graduação como base para buscar novos conhecimentos na minha formação continuada. Sempre buscando leituras, participar de seminários, de encontros, de cursos na área da educação e de formação de professores, e do que vier à acontecer para estar melhorando a minha prática." (PI2).

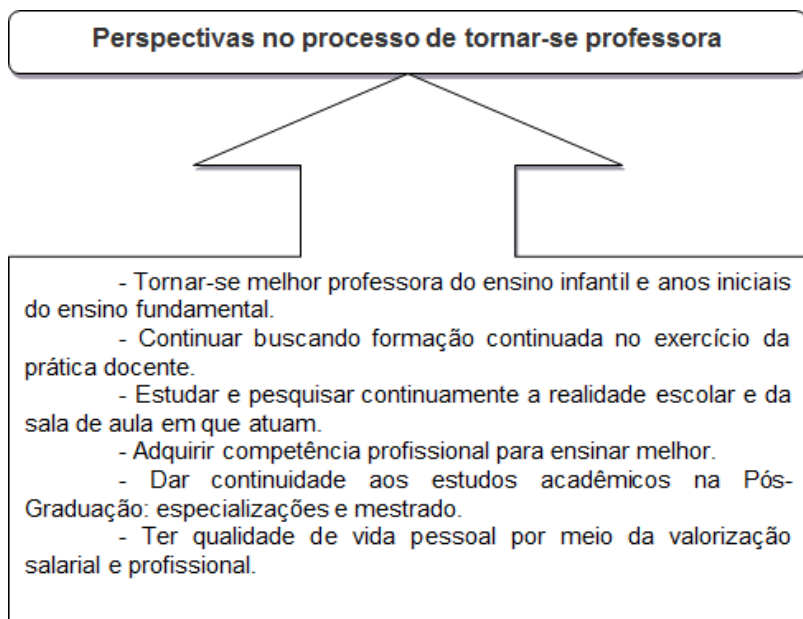
"Penso que a formação inicial não é suficiente, pois no decorrer da profissão encontramos muitas dificuldades para desenvolver eficazmente a prática. E para mim que trabalho na educação infantil, embora acredite que minha formação inicial tenha focado bastante esse campo, sinto que fazer

uma especialização na educação infantil é essencial para desenvolver com mais competência meu trabalho. E, sempre estudar, pesquisar e procurar cursos de capacitação também é necessário para minha prática em sala de aula.” (P13).

No âmbito desta pesquisa, é importante afirmar que a maioria das professoras objetiva as melhores condições de trabalho, do saber fazer profissional e, principalmente retorno financeiro, oportunidade de acesso à obtenção de vínculo empregatício para garantir estabilidade na profissão e, mais qualificação no processo de desenvolvimento profissional.

A Figura 7 sintetiza as perspectivas das professoras iniciantes em termos de ações concretas, com vistas à evolução no processo de desenvolvimento profissional docente.

Figura 7. Perspectivas formativas das professoras iniciantes



Fonte: Entrevista narrativa reflexiva, jan. 2014.

RESULTADOS DA PESQUISA: POSSIBILIDADES DE OFERECER INDICADORES FORMATIVOS PARA SE PENSAR A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES INICIANTES

A partir das análises e das discussões dos dados produzidos nesta pesquisa, sublinhamos alguns resultados decorrentes das informações dadas pelas professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia de como vêm se desenvolvendo profissionalmente no início da carreira, a partir da formação inicial e da prática docente; assim como, de outros aspectos importantes relativos às necessidades e perspectivas para tornarem-se professores no desenvolvimento da profissão.

Assim, diante das análises dos eixos temáticos e seus subeixos encontramos resultados importantes ofertados pelos sujeitos de pesquisa, possibilitando o estabelecimento de alguns indicadores, como sugestões de ações concretas, para minimizar os problemas pontuados na sua formação inicial e para o desenvolvimento profissional da carreira docente.

De acordo com as narrativas das professoras iniciantes, no eixo 1, **Formação inicial no curso de Pedagogia** tem-se a afirmação de que o curso de formação inicial não as preparou para que tivessem uma formação profissional mais consistente no âmbito teórico e prático para a inserção segura e competente na carreira profissional. Tal afirmativa decorre do entendimento da falta de articulação dos conhecimentos estudados e das teorias que fundamentam a educação escolar, por terem sido trabalhados de forma descontextualizada com a realidade concreta da sala de aula. Outra questão citada foi a falta de otimização da reduzida carga horária do estágio e da falta de acompanhamento e orientação da professora desta disciplina para oportunizar vivências concretas de aprendizagens da docência no ambiente escolar, *lócus* do trabalho do professor.

Diante dos dados analisados no subeixo **Saberes da formação inicial**, pelas professoras iniciantes pontuamos que, mesmo evidenciando que tiveram dificuldades inicialmente no saber articular as teorias na prática escolar, afirmaram também,

que para se tornarem professoras, os saberes produzidos na formação inicial voltados ao aprender a ensinar foram oriundos de conhecimentos mais teóricos do que práticos, no entanto, entendem que esses saberes disciplinares, teóricos foram importantes para vivenciarem as situações de ensino na escola.

As professoras consideraram, em quase totalidade, que as disciplinas formadoras para o ensino na educação infantil, tanto teóricas quanto práticas foram melhores trabalhadas neste curso, em detrimento das demais áreas de formação e atuação do pedagogo.

Diante das constatações apresentadas pelas professoras de que o curso de formação inicial não as preparou profissionalmente para serem professoras, torna-se evidente a dicotomia entre o que é feito e o que é proposto para a formação docente, haja vista que o curso de Pedagogia na proposta descrita no PPP (2008), a partir das experiências concretas de situações educativas na escola e em ambientes não-escolares objetiva:

O conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; A pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional. A participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino; A identificação dos processos pedagógicos em espaços educativos formais e não formais; O desenvolvimento de competências concernentes a ampliação do campo de atuação do licenciado em Pedagogia. (CESC/UEMA. PPP, 2008, p. 14)

No eixo 2, **Encontro inicial com a docência**, os dados possibilitaram afirmar que quase todas as professoras, sujeitos desta pesquisa, ao iniciarem a profissão tiveram insegurança e encontraram dificuldades por não saberem como lidar na prática com a realidade de salas de aula na escola pública, seja com alunos de turmas regulares do ensino infantil e fundamental, seja com turmas inclusivas com alunos da educação especial.

Assim, as narrativas das professoras iniciantes acerca dos caminhos percorridos no início da docência nos mostraram que foram vivencia das situações concretas e desafiadoras inerentes à realidade escolar e de sala de aula, tendo em vista, as lacunas da formação inicial, de conteúdos e da capacidade de administrar o ensino, ainda mais, considerando a diversidade dos alunos e seus níveis de aprendizagem escolar.

O início da docência pode ser muito marcante principalmente quando o professor tem um sonho de ser um bom professor, de saber ensinar de forma que o aluno aprenda com facilidade e de acreditar que pode sobreviver, também financeiramente, no exercício desta profissão, assim como ao se deparar com as reais condições da maioria das escolas pública do país, principalmente do interior do nordeste, que não contam com recursos didáticos e tecnológicos, materiais escolares e de estrutura física da escola, além de biblioteca equipada e atualizada.

Tal realidade toma proporções maiores diante das narrativas das professoras iniciantes acerca das **necessidades formativas no início da prática docente**, no subeixo 2, pois explicitam que as bases teóricas estudadas que fundamentam o trabalho docente foram norteadoras nesta formação, mesmo em detrimento da falta da sua contextualização na prática docente. Ou seja, enfatizam que perceberam a necessidade de mais vivências e experiências de situações reais de ensino que atendam às especificidades da realidade escolar no decorrer da formação inicial para lhes garantir maior segurança na docência.

Assim, de acordo com os indicadores de necessidades formativas pelas professoras, entre outros, encontram-se a falta de: subsídios didático-pedagógicos e de domínio de conhecimentos teóricos e práticos, fundamentais à atuação docente; de produção e mobilização dos saberes da docência para atuação com competência na prática profissional, formação continuada e no desenvolvimento profissional.

No eixo temático de análise 3, **Desenvolvimento profissional das professoras iniciantes**, os dados mostram que as professoras percebem que a profissão docente requer uma continuidade nos estudos, nas pesquisas da realidade escolar no processo de tornar-se professor. Afirmaram que começaram a ser professoras no curso de formação inicial, por meio do qual foram delineados os primeiros passos para a aquisição

da experiência profissional e, no decorrer da prática docente, delas tem sido exigido fazer escolhas, tomar decisões e principalmente, o buscar aprender a ensinar com prazer, mesmo diante da complexidade e das necessidades que se apresentam. Tais considerações indicam que estas professoras ainda se encontram na etapa inicial do desenvolvimento profissional docente, e que muito têm para aprender e se desenvolver.

Assim, podemos afirmar que o desenvolvimento profissional das docentes, neste estudo, vem ocorrendo a partir das experiências profissionais da formação inicial, das vivências e experiências cumulativas na prática docente, das aprendizagens da formação continuada e dos investimentos pessoais no prosseguimento aos estudos na formação acadêmica, na busca pela administração da sua formação continuada e da qualificação profissional. Assim, tomando o contexto formativo em questão, entendemos o desenvolvimento profissional enquanto processo que se constrói à medida que os docentes adquirem experiência, conhecimento, sabedoria e consciência para o processo de mudança e melhoria da profissão docente, como afirma Garcia (2009, p. 11).

No subeixo **Perspectivas no processo de tornar-se professor** encontramos como resultados das análises dos dados, que as professoras iniciantes, mesmo que a longo prazo, têm interesses em fazer investimentos contínuos na sua formação, considerando seus objetivos pessoais e profissionais.

As narrativas docentes também apresentam perspectivas do tornarem-se melhores professoras, afirmando continuidade à produção dos saberes produzidos na formação inicial e mobilizados na aprendizagem da docência; para isso, buscam atualizar-se também estudando individualmente e pesquisando questões referentes às necessidades e dificuldades das suas realidades escolares, e em cursos de formação docente e na formação continuada na escola.

Consideramos, assim, que a partir das análises dos dados e dos resultados apresentados na pesquisa foi possível apontar alguns indicadores formativos e sugestões para um currículo com características inovadoras no curso de Pedagogia, no sentido de redirecionar a formação inicial a ser

oferecida, aos futuros professores egressos deste curso; de atender às reais necessidades formativas e de, considerar as perspectivas projetadas em direção ao desenvolvimento da profissão docente, no interior do Nordeste do Brasil.

POSSÍVEIS INDICADORES FORMATIVOS E SUGESTÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE PEDAGOGIA

A proposição de investigar o processo de desenvolvimento profissional docente de professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia, a partir da formação inicial e da prática, remeteu-nos à reflexão acerca de como esta formação inicial contribuiu, ou não para a inserção e permanência na docência, o que nos permitiu elencar possíveis indicadores formativos voltados à melhoria do processo como um todo.

Assim, a perspectiva de se repensar, avaliar e atualizar continuamente o currículo, com base em características inovadoras nos cursos de formação de professores implica em refletir sobre o processo formativo, o qual deve ser sensível às opiniões e às necessidades da demanda para iniciação na atividade profissional. A formação inicial no curso de Pedagogia, fundamentada pelas DCCP (2006) requer sólida vinculação entre teoria e prática, sublinhando-se o caráter científico deste elo, para preparar o pedagogo para o exercício da docência no ensino infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, para a gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, assim como, a ser produtor e difusor de conhecimentos.

Desse modo, o profissional da Pedagogia necessita dominar saberes, definidos e produzidos, na formação inicial, saberes da gestão pedagógica, da gestão educacional, planejamento e coordenação e organização do trabalho docente. Ressalta-se que, para além da exigência de conhecimentos específicos e pedagógicos para ensinar, precisa ter também postura ética, compromisso e respeito pela profissão e pelos alunos, ainda mais, considerando a complexidade de sua atuação.

Partindo dessa assertiva, compreendemos que reflexões acerca do tornar-se professor, também se enriquecem e

se tornam necessárias, a partir de dados concretos, como os desta pesquisa, ao considerar as percepções dos professores de seu próprio processo formativo e, sobretudo os possíveis redirecionamentos dos currículos de cursos de formação, assim como incitar a que as IES se avaliem, acolham e acompanhem com qualidade e sensibilidades os alunos iniciantes e os egressos, no sentido de atender às exigências da realidade.

No sentido de oferecer subsídios para se pensar o currículo do curso de formação docente, mais especificamente, o de Pedagogia da IES, da qual são oriundas as professoras iniciantes é que pontuamos possíveis indicadores formativos no Quadro a seguir, acompanhado de algumas sugestões.

Quadro 4. Possíveis indicadores para a formação docente

	ALGUNS INDICADORES FORMATIVOS	POSSÍVEIS SUGESTÕES DE AÇÕES EDUCATIVAS E PEDAGÓGICAS
	Conhecimento do curso de Pedagogia, o PPP, contextos e campo de atuação profissional do Pedagogo.	Promover seminários para apresentação do Curso de Pedagogia para os alunos no primeiro semestre do curso; Realizar mesa-redonda com profissionais da Pedagogia que atuam em ambientes escolares e não escolares.
	Reduzida carga horária dos estágios no curso, oportunizando poucas vivências e experiências da atividade docente nas escolas.	Ampliar carga horária dos estágios e otimizar o tempo proposto para a disciplina em atividades teóricas e vivências de práticas da docência na escola, Executar projetos de atividades docentes em contextos reais de atuação dos professores no decorrer de todo o curso.

	Continuidade à formação profissional na prática docente	Oferecer cursos de formação continuada em convênio com a instituição empregadora
	Perspectivas das professoras egressas em continuar a formação profissional por meio de cursos de Pós Graduação.	Oferecer cursos de formação de Pós Graduação e de qualificação profissional partindo de levantamento de interesses dos egressos do curso.
05	Despreparo teórico e prático para iniciar na docência principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.	Planejar e executar projetos educativos e de intervenção na escola para efetivar mais vivências de experiências do trabalho docente na escola durante o curso.
06	Necessidades de vivências da prática docente nos contextos de atuação dos Pedagogos no decorrer do curso para iniciar a construção da identidade docente no processo de desenvolvimento profissional.	Oportunizar estágios curriculares e extracurriculares remunerados no decorrer do curso, por meio de parcerias com as instituições empregadoras; Implantar o Programa de Iniciação à Docência - Pibid, na formação inicial (Edital 018/2010 da Capes), entre outros programas que oportunizem a experiência docente ainda em formação.

07	Necessidade de reflexão e socialização acerca das atividades desenvolvidas nos estágios para a formação do professor para iniciar na docência.	Realizar seminários de socialização e avaliação das práticas pedagógicas dos estágios supervisionados pelos alunos concludentes do curso
08	Urgência na atualização, efetivação e avaliação do Projeto Pedagógico (2008) para atender as necessidades formativas do Pedagogo na atualidade.	Avaliar e atualizar o PPP do curso a partir das necessidades e perspectivas dos egressos e dos professores em formação.
09	Repensar a prática dos professores formadores para melhorar a qualidade da formação inicial a partir da inovação do trabalho docente.	Realizar encontros reflexivos dos professores formadores do curso para repensar a sua prática docente, as relações interativas entre alunos e professores e seu nível de envolvimento e compromisso com a formação de futuros professores.
10	Formação do professor mediante articulação do ensino, pesquisa e extensão focando a atitude investigativa e interventiva do aluno em formação no ambiente de atuação docente.	Formar o professor pesquisador para intervenção nas práticas pedagógicas na escola.

	Ter feedback da formação e atuação profissional dos professores egressos do curso desta IES	Realizar encontros anuais com egressos do curso de Pedagogia para acompanhamento dos profissionais formados na IES
	Resultado da performance dos acadêmicos do curso de Pedagogia na avaliação do Enade.	Realizar momentos de sensibilização, apresentação e orientação para os critérios de avaliação do Enade; Avaliar e analisar os resultados do Enade, pelos discentes e docentes, tendo como referência os indicadores de qualidade e de insucessos para pensar a melhoria da formação de professores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa

Os dados produzidos, analisados e apresentados nesta pesquisa remetem-nos às considerações que finalizam este trabalho e permitem-nos outras reflexões.

Algumas considerações

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

As experiências, os estudos e as pesquisas vivenciadas no âmbito dos cursos de formação de professores, desde 2001 consolidaram nosso interesse pela linha "Formação de professores", diante da certeza de que como professores somos eternos aprendizes e, diante das necessidades de aprender a ensinar, somos resultantes de um processo que permite gradualmente, nos tornar professores pesquisadores em educação, para então, contribuir com o ensino, a pesquisa e a extensão nas instituições de ensino, nas quais profissionalmente atuamos.

O interesse por pesquisar a temática "Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia: necessidades e perspectivas do tornar-se professor" é oriundo das reflexões empreendidas sobre e nos cursos de formação de professores quanto à contribuição da formação inicial para a prática e o desenvolvimento dos professores iniciantes na carreira do magistério.

Como a formação de professores efetiva-se no âmbito da prática, de forma contínua, é importante afirmar que consideramos o desenvolvimento profissional como processo de crescimento permanente na trajetória da formação e da atuação docente, como decorrente dos avanços e aprendizagens, desde o encontro inicial com a docência.

Para Garcia (2009), o desenvolvimento profissional dos professores vai além de uma etapa meramente informativa, implica

na melhora da capacidade de controle sobre as próprias condições de trabalho, na busca por uma progressão de *status* profissional na carreira docente, na preocupação com as necessidades individuais, profissionais e organizativas, entre outros aspectos.

No âmbito desta pesquisa apresentamos a seguinte questão problematizadora: Como ocorre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes egressos do curso de Pedagogia a partir da sua formação inicial e de sua prática docente? E, traçamos como objetivo geral “investigar como ocorre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes a partir da sua formação inicial evidenciando-se necessidades e perspectivas demarcadas no percurso da prática docente com vistas a oferecer indicadores formativos como sugestões para se pensar o currículo no curso de Pedagogia.

Assim, de acordo com os dados analisados e os resultados obtidos e na tentativa de responder à questão investigativa desta pesquisa é que pontuamos alguns aspectos de relevância, conforme se seguem.

Afirmamos que as professoras, sujeitos de pesquisa, encontram-se na etapa inicial do desenvolvimento profissional e, que ainda têm uma longa trajetória a percorrer na carreira. Portanto, reafirmamos que este desenvolvimento vem ocorrendo de forma contínua no desempenho da atividade docente e da formação profissional mediante a mobilização dos saberes produzidos na formação inicial, nas aprendizagens ocorridas na escola, nas trocas de experiências com outros professores, na continuidade dos estudos acadêmicos e da qualificação profissional, decorrências do interesse pelos avanços pessoais e profissionais.

Percebemos também, que a passagem da condição de alunas para professoras iniciantes e a aquisição de certa segurança em sala de aula vem acontecendo gradativamente, por meio de acertos e erros no saber fazer docente, no estabelecimento de uma relação de afeto e autoridade com os alunos, no *continuum* da formação, na reflexão sobre a própria prática e na crença de que somos sempre aprendizes nesta profissão e conscientes de que o preparo, o tempo e a maturidade profissional nos possibilitam desvendar as tramas da

complexidade do ato de ensinar e do aprender ser profissional e do investimento no desenvolvimento profissional docente.

Entendemos que a formação inicial por ser considerada como etapa primeira, repleta de significações para a profissionalização necessita ser repensada no âmbito da prática docente, tendo em vista a complexidade social e política da atuação dos professores, no contexto do seu desenvolvimento profissional.

Conhecer o que percebem, bem como, as concepções e ações dos egressos do curso de Pedagogia, iniciantes na docência, é fundamental para reflexão a respeito dos cursos ofertados na esfera da formação de professores.

Afirmamos ainda, que a fase do encontro inicial com a docência é uma realidade comumente encontrada no contexto escolar e, para uma professora sem experiência, o maior desafio, está em saber articular os conhecimentos teóricos estudados no curso de formação com a prática pedagógica, haja vista que apesar das proposições no curso de graduação em Pedagogia por um perfil profissional exigindo amplas competências e habilidades, a carga horária não possibilita a completude da formação teórica e prática, o que gera aos iniciantes mais insegurança e conflitos no 'saber fazer' e no 'saber ser' no processo de tornar-se professor.

Realçamos diante dos dados desta pesquisa que, para a formação inicial, de fato contemplar a preparação do futuro docente para começar sua carreira com mais eficiência e segurança pressupõe-se a reorganização do currículo do referido curso visando o aprofundamento teórico e prático dos saberes docentes, incluindo também, a valorização do ser professor, enquanto iniciante na carreira. Diante de tais constatações e considerando também, como referência as narrativas das docentes, os aspectos formativos do PPP (2008) do curso em questão, bem como, os objetivos desta investigação é que elencamos, conforme exposto no capítulo anterior, alguns indicadores formativos com possíveis sugestões para se pensar um currículo inovador ao curso de Pedagogia.

A abrangência da proposta curricular (PPP, 2008) na formação de professores no curso de Pedagogia, corrobora com a crença de que este curso por si só não atende a formação do perfil

de um profissional ético, crítico, reflexivo, produtivo, solidário e competente, entre outros aspectos subjetivos e objetivos que consolidam a atuação do pedagogo no exercício da profissão.

Diante da incompletude da formação profissional apontada pelas professoras iniciantes acerca da formação inicial, há que considerar que em conformidade com as DCCP (2006), a consolidação da aprendizagem da docência efetiva-se por meio da formação continuada e da continuidade de formação em cursos de Pós-Graduação.

Com o intuito de superar as dificuldades e as necessidades formativas voltadas à vivência do ofício de ser professor, buscando cada vez mais na experiência docente aprimoramentos sobre o que ensinar e como ensinar, estas professoras iniciantes vêm se tornando, cada vez mais profissionais comprometidas e responsáveis com o trabalho docente e com a formação de pessoas; conscientes que a cada aula, a cada ano mudanças acontecem, sobretudo em um mundo complexo e em transformação faz-se necessária a adoção de posicionamentos abertos e flexibilizados para lidar com novos conhecimentos e tecnologias.

As professoras demonstraram que ao ingressarem na docência tinham dúvidas, inseguranças e indagações sobre sua capacidade de saber ensinar, pontos esses oriundos das reflexões feitas a partir das condições concretas de preparação profissional na sua formação inicial.

Os sentimentos de medo, insegurança, das dificuldades, necessidades vividas e superadas no início da carreira e ao longo da atividade docente foram percebidos nas falas das professoras. No entanto, acreditamos que tais aspectos conflitantes levaram os professores iniciantes a não desistirem da profissão e a superarem os obstáculos no processo de tornar-se professor.

Apesar de as professoras iniciantes, sujeitos desta pesquisa, atuarem em diferentes contextos de ensino como: turmas de ensino infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e em turmas com alunos público alvo da educação especial, há convergências de percepção acerca desta fase da carreira docente como desafiadora, uma vez que os profissionais são impelidos ao exercício da mediação entre os saberes necessários para ensinar e os saberes necessários para aprender a ensinar.

Nas narrativas docentes constatamos que foram pontuadas necessidades formativas advindas da formação inicial, como: descontextualização dos conhecimentos teóricos com a realidade escolar; reduzidas condições de vivências da atividade docente nos estágios durante o curso; desarticulação e não interdisciplinaridade do ensino dos docentes formadores, ausência de atividades concretas de ensino que permitissem desenvolver capacidade de saber ensinar, principalmente para o início da docência a garantir mais segurança e competência profissional.

Segundo as professoras, os saberes docentes da formação inicial, com enfoque na parte teórica representaram em suporte para o início da docência, mesmo diante de lacunas processuais formativas. O presente estudo traz também, como constatação que a formação inicial por si só não prepara qualitativamente o professor para iniciar-se na profissão com competência e segurança para ensinar, ressaltando que se aprende a ensinar ensinando, pesquisando, refletindo e resolvendo as dificuldades e necessidades de aprendizagem dos alunos e da comunidade escolar.

Assim, mediante as narrativas das professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia acerca das contribuições e necessidades formativas da formação inicial no âmbito do desenvolvimento profissional docente, a presente pesquisa reafirma a hipótese de que o curso de formação inicial de professores, Licenciatura em Pedagogia, revelar-se-ia como básico, mas não determinante e suficiente para a formação e atuação profissional segura, eficiente e de qualidade do professor iniciante no exercício da prática docente. E, portanto, prováveis necessidades, insatisfações e perspectivas com a profissão comprometeriam ações em busca da elevação qualitativa do trabalho e o avanço na carreira docente e, por decorrência, no desenvolvimento profissional.

Foi possível também perceber insatisfação com a formação inicial no curso de Pedagogia, principalmente na questão da qualidade do estágio supervisionado referente à reduzida carga horária e o não aproveitamento deste espaço formativo na efetivação de experiências concretas da atividade docente no ambiente escolar com vistas a garantir uma docência com

segurança e competência. Destacamos também, a ênfase dada pelas professoras no que se refere ao ensino da educação infantil, que além de valorizado no curso, de certa forma, favoreceu a elas maior identificação.

Este estudo nos permitiu também contribuir com reflexões sobre o percurso da formação inicial das professoras iniciantes, com destaque para a necessidade do agir de forma efetiva com base nas questões do tempo, dos interesses pessoais, pedagógicos e até mesmo financeiros, entre outros. Há de se reconhecer, neste contexto de atuação a importância do reconhecimento e a valorização da docência como profissão e da relevância da ação pedagógica se reflexiva, crítica e transformadora da sociedade.

Acreditamos também, que este estudo pode oportunizar à IES, ofertante da formação inicial, lidar com os dados relevantes da pesquisa e sobre eles considerar as possibilidades de reorganização de seus cursos, incorporando elementos a partir do olhar dos seus egressos.

Pode-se ainda, fomentar a necessidade de repensar o currículo do curso, com foco na articulação da teoria e prática, no campo de atuação dos professores em formação, a partir de uma prática reflexiva, integradora e interdisciplinar dos professores formadores neste ambiente formativo. Neste sentido, sugerimos a que os professores formadores ofereçam propostas e programas de qualificação profissional e de formação continuada na área da docência, em parceria com a rede municipal de ensino, *lócus* de atuação profissional da maioria dos egressos dos cursos de Pedagogia desta IES.

Esperamos que o presente estudo seja pertinente e relevante no sentido de contribuir a que o curso de Pedagogia possibilite atendimento às necessidades mínimas de formação profissional docente, bem como possibilite ao professor no início da carreira docente, minimizar suas dificuldades, sobretudo na articulação teoria e prática, superar com segurança, sabedoria e criatividade os desafios impostos pela realidade no processo de tornar-se professor, ainda mais, no interior do Nordeste brasileiro.

No âmbito desta pesquisa, acreditamos que o resgate de

informações sobre os percursos formativos da profissão docente por meio das narrativas, permitiu às professoras refletir sobre sua formação e atuação docente e, com mais determinação alçar vôos maiores nas dimensões pessoal e profissional.

A tarefa não é fácil, em se tratando de buscar melhores condições de trabalho no desenvolvimento profissional do professor, principalmente na esfera da aprendizagem da docência. Importa considerar não os determinismos, mas as iniciativas, os interesses e as tomadas de decisão em prol de uma coletividade, visando, em última instância, a mudança não só pessoal, mas de contextos historicamente cerceados no que concerne à elevação da qualidade de vida e à garantia de uma educação de qualidade.

Por fim, reafirmamos que esta pesquisa aponta-nos como fundamental o estudo do desenvolvimento profissional docente, bem como de outros aspectos formativos que podem dar margem a novas pesquisas na área da formação de professores, uma vez que este é um processo inconcluso e que demanda muitos olhares, isto se pretendemos melhorar a qualidade da formação, bem como a relação ensino e aprendizagem oferecido às mais diversas demandas escolares.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de Mestre**. Imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores. Seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2008.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Tradução de Zuleide Alves Cardoso Cavalcante e Denise Maria Gurgel Lavallée. Rio Grande do Norte: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** n. 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf Acesso em: 23 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENADE 2008**. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em: set. 2013.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer de n. 76/85** do CFE e Portaria, 23 de junho de 1985, com habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau. Brasília: CFE, 1985.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento norteador para comissões de autorização e reconhecimento de curso de Pedagogia CEEP/CEEFP**, de 2 de fevereiro de 2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2002**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a car-

ga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: CNE, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9/2001**, de 8 de maio de 2001. Apresenta projeto de Resolução instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 021/2001**. Estipula duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 028/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 021/2001. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 001/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 002/2002**. Estipula duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: CNE, 2002.

BRITO, Antonia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes; CARVALHO, Marlene Araújo de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. São Paulo: Autêntica, 2006. p. 40-53.

BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de. **Escola, cultura e clima**: ambiguidades para a administração escolar. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de

Pós-Graduação Educação: Currículo. São Paulo: PUCSP, 1998.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 2008. p. 155-190.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Pensar bem nos faz bem!** Filosofia, religião, ciência e educação. Petrópolis, RJ: Vozes/ São Paulo: Ferraz & Cortella, 2013. p. 25.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, ago. 2013. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1096.pdf. Acesso em: 23 set. 2013.

CUNHA, Renata Cristina da. **Os professores de Língua Inglesa em início e carreira e a produção da profissão docente: um estudo com diários narrativos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, 2010.

CUNHA, Renata Cristina da. **Narrativas autobiográficas de professores iniciantes no Ensino Superior: trajetórias formativas de docentes do curso de Letras-Ingês**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 2014.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha. **O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) dos cursos de Pedagogia do estado do Maranhão: o que os conceitos revelam?**

Disponível em: www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/.../0041.pdf. Acesso em: 15 out. 2013.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha. **O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: uma análise do uso dos resultados no Curso de Pedagogia da UEMA. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília. Faculdade de Educação, 2013.**

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de Professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009. p. 71-80.

FORMOSINHO, João. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2.ed São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paze Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior**. Aprender, atuar e inovar. São Paulo: Senac, 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**,

n. 8, p. 7-22, jan. - abr. 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acesso em: dez. 2013.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. -dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>Acesso em: ago. 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. Licenciaturas: características institucionais e formação profissional In: PINHO, Sheila Zambello (Org.) **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Unesp, 2011. p. 72 – 87.

GAUDÊNCIO, Clarice. **Desenvolvimento profissional de egressos do curso de Pedagogia da UnC/Mafra**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, PR: PUCPR, 2007.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da Educação Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-62.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 20 set. 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**. Formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na Universidade**. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012. [Coleção Questões da nossa época, v. 40].

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto: um manual prático**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 90 - 217.

LAZZARIN, Sandra. **Eixo articulador da formação inicial de professores para os primeiros anos da Educação Básica**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUCSP, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos**. Para quê? 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 25- 44.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. In: LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Liber livros, 2006. p. 17-26.

MARTINS, Ângela Maria. Trajetórias de formação de alunas do curso de pedagogia: uma contribuição ao debate sobre identidade docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 225, p. 352-366, mai. -ago. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1462/1243>. Acesso em: ago. 2014.

MARTINS, Elizangela Fernandes. **A constituição da identidade docente do graduando de Pedagogia**: de professor a gestor. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí. Piauí: UFPI, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade.** A prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis:Vozes, 2012.

MONTALVÃO, Eliza Cristina. **O desenvolvimento profissional de professores iniciantes mediante um grupo colaborativo de trabalho.** Tese (Doutorado) Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP: UFScar, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** Tradução de Maria Aparecida Baptista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 7 - 37.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e profissionalidade docente:** Porto Editora, 2005. [Coleção currículo, políticas e práticas].

MOURA, Adriana Borges Ferro. **Docência Superior:** o desenvolvimento profissional do professor bacharel em Direito. Teresina: EDUFPI, 2011.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência:** os processos de investigação. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. **Os saberes da formação inicial do pedagogo dos anos iniciais:** experiências nas escolas públicas municipais de Caxias-MA. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Piauí. Piauí:UFPI, 2011.

NOFFS, Neide de Aquino; FELDMANN, Marina. O PIBID na PUCSP. In: NOFFS, Neide de Aquino (Org.). **A ação dos professores:** da formação à atuação profissional. Processos de formação inicial de professores em contextos colaborativos: docência e práticas educativas desenvolvidas em escolas públicas do Esta-

do de São Paulo. São Paulo: Artgraph, 2013. p. 15-42.

NONO, Maévia Anabel. **Caso de ensino e professores iniciantes**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2005.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, dez. 2010.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Pedagogia, formação de professores e as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. In: PINHO, Sheila Zambellode. (Org.) **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. São Paulo: Unesp, 2009. p. 61 – 68.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**. Profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe; PAQUAY, Léopold; CHARLIER, Éveline. (Org.). **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, Andréia Guilhen. Formação inicial de professores: crises na formação ou formandos em crises? In: IX ANPED SUL. **Anais...ANPED**, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anped-sul/9anpedsul/paper/viewFile/3014/424>. Acesso em: ago. 2014.

PONCE, Branca Jurema. Educação em valores no currículo escolar. **Revista e - Currículum**, v. 9, 2009. Disponível em: revis-tas.pucsp.br/index.php/curriculum/ Acesso em: 5 abr. 2011.

PONCE, Branca Jurema. **Currículo**: acesso à cultura como problema e solução para a exclusão social, 2006. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/proj_pedag_1.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2011.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clemerton. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto; ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 119-148.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan. - abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. Curso de Pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 131- 154.

SILVA, Shirlane Maria Batista. **O estágio supervisionado na formação do pedagogo**: saberes e fazeres construídos no espaço da sala de aula. Piauí: UFPI, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Marilda da; VICENZO Isabela. **Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca/Espanha** (2010): uma chave para reflexões Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/7034/5044>. Acesso em: ago. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) biografia, identidades e alteridade: modos de narração e escritura de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum**, v. 4, n. 2, p. 37-50, jul. - dez. 2008.

SZYMANSKI. Heloisa. (Org.). **A entrevista na Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVINOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO-UEMA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do CESC/UEMA**. Maranhão: UEMA, 2008.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA. **Resolução CEPE/UEMA n. 276/2001**. Autoriza a flexibilização dos currículos de graduação da UEMA. Aprovada em 19 de julho de 2001. Maranhão: UEMA, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA. **Instrução Normativa n. 1/2001PROGAE/UEMA**. Estabelece normas para elaboração do Projeto Político Pedagógico. Maranhão: UEMA, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO- UEMA. **Resolução n. 423/2003-CONSUN/UEMA.** Normas gerais do ensino de graduação. Aprovada pela Resolução n. 423/2003-CONSUN/UEMA, de 4 de dezembro de 2003. Maranhão: UEMA, 2003.

VASCONCELOS, Celso. **Desafio da qualidade da educação.** Disponível em: www.celsovasconcelos.com.br. Acesso em: 15 abr. 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILA, Cristina. (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 13-21.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio; CUNHA, Maria Isabel da. Políticas de educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, Maria Isabel. (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas: Papyrus, 2007.